

«Publish or perish!» : la fabrique du chercheur-entrepreneur

La course effrénée à la publication, «publish or perish», participe au renforcement d'une (nouvelle) norme scientifique : la compétitivité. Celle-ci s'est institutionnalisée lors de réformes néolibérales, tant au niveau des systèmes nationaux de recherche et d'enseignement que des instances européennes et internationales. En partant de ce contexte politique, nous avons problématisé la «fabrique» d'un sujet néolibéral, celle du chercheur-entrepreneur, sous l'angle des techniques de gouvernement à distance (benchmarking, systèmes de classement, grilles d'évaluation, etc.) compris comme des «techniques de soi» pouvant amener les enseignants-chercheurs à s'identifier et à agir comme des chercheurs-entrepreneurs. De cette perspective foucauldienne de la «fabrique» du chercheur-entrepreneur, nous distinguons, *in fine*, une double posture herméneutique possible : un «souci de soi» a-critique, d'ordre gestionnaire, confiant dans les règles méritocratiques et un «souci de soi» critique, d'ordre intellectuel, inquiet de voir s'installer la compétitivité comme norme dominante du champ scientifique.

Il y a trois ans, au sein du comité de rédaction de la revue *Carnets de bord*, nous constatons une réduction du nombre de propositions d'articles, en particulier celles provenant des universités françaises et de leurs jeunes chercheurs¹. Nous nous sommes alors interrogés sur les raisons du désintérêt de ces doctorants et post-doctorants pour notre revue², alors même que leurs publications y étaient jusqu'alors présentes et importantes : pourquoi les jeunes chercheurs ne considéraient-ils plus, ou moins, la revue *Carnets de bord* comme un lieu idoine pour une première publication ? Ce questionnement, certes un peu naïf, nous semblait néanmoins légitime dans la mesure où, il y a dix ans, nous avons créé cette revue dans le but de proposer un espace d'écriture destiné prioritairement aux nouveaux entrants dans le champ scientifique. C'est la raison pour laquelle nous présentions *Carnets de bord* comme une revue de *jeunes chercheurs* en sciences humaines. Dix ans plus tard, force est de constater que la vocation première de la revue ne semble plus «faire recette». Comment peut-on expliquer ce phénomène ? Lors de nos discussions, plusieurs pistes ont été avancées : augmentation du nombre de revues en sciences sociales ; mise en concurrence des revues ; absence de *Carnets de bord* dans les plateformes de diffusion de revues sur Internet (par ex. Cairn.info) ; thématiques proposées par la revue peu en phase avec les problématiques dominantes de la recherche en sciences sociales. En plus de ces différents facteurs, nous avons émis l'hypothèse que l'introduction en France³, mais également dans un grand nombre de pays européens, de classements des revues en sciences sociales et humaines pouvait expliquer, en partie, cette réduction de contributeurs potentiels. Car, à cette époque, *Carnets de bord* n'était pas présent dans ces classements ou alors que de manière provisoire⁴.

Il ne s'agit pas ici de vérifier la pertinence de cette hypothèse, mais de replacer la formalisation et la généralisation de l'évaluation des activités scientifiques dans le contexte des transformations que connaît le champ scientifique depuis une vingtaine d'années⁵ et de comprendre comment ces logiques managériales interviennent sur l'habitus des enseignants-chercheurs, compris comme «système de dispositions durables et transposables» à penser et à agir (Bourdieu, 1980 : 88).

La thèse que nous développons est la suivante : le secteur de la recherche et de l'enseignement supérieur, à l'instar

1. Ce texte a bénéficié des commentaires constructifs du Comité de rédaction de la revue *Carnets de bord*, des suggestions éclairantes de Raphaël Ramuz et de Kevin Toffel et d'une lecture attentive de Marion Beetschen. Qu'ils en soient ici remerciés.

2. Les jeunes chercheurs ont continué à nous soumettre des articles mais leur qualité laissait parfois à désirer, traduisant peut-être une pression à soumettre des articles à publication, sans prendre le temps (ou sans l'avoir) de rédiger leurs articles «dans les règles de l'art». La difficulté pour nous a été d'attirer des auteurs se trouvant à une étape intermédiaire de leur carrière, avec tous les enjeux de placement, d'accès aux postes.

3. En France, c'est le CNRS qui avait dans un premier temps élaboré des classements de revue. Puis l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AÉRES) est devenue l'organisme en charge d'élaborer de tels classements. Dans un deuxième temps, ces classements seront abandonnés en faveur de listes de revues.

4. Elle n'a été présente que de manière temporaire dans le classement du CNRS en 2007.

5. Sur la généralisation des dispositifs d'évaluation dans le champ scientifique, on peut se référer aux différentes études coordonnées par R. Whitley et J. Gläser (2007) ainsi qu'à la comparaison nationale proposée par S. Louvel et S. Lange (2010).

d'autres secteurs d'action publique⁶, a connu et connaît des réformes néolibérales (Nedeva, Boden, 2006). Le *néolibéralisme* ne signifie pas seulement un ensemble de mesures visant à soutenir une économie de marché et à garantir les conditions-cadres de la libre concurrence au sein des Etats-nation. Il constitue également, en suivant notamment les réflexions de Pierre Dardot et Christian Laval (2009), une *rationalité politique* qui dissémine les normes de comportement de l'économie de marché dans le secteur public, tant au niveau des *institutions* que des *conduites individuelles*. La *concurrence* est la principale norme instituée par le néolibéralisme (Jeanpierre, 2006). Constituée en principes régulateurs, elle s'objective dans des *techniques de gouvernement* qui structurent et organisent non seulement l'action des gouvernants, mais interviennent également sur la conduite des gouvernés eux-mêmes.

C'est ce dernier aspect que nous allons développer en nous intéressant aux *techniques de gouvernement à distance* que l'on peut considérer à la fois comme des techniques de pouvoir organisant les rapports sociaux entre gouvernants et gouvernés et des dispositifs de savoirs (statistique, informatique, économique, juridique, etc.) produisant des effets de vérité, des représentations légitimes sur les enjeux de société, les «groupes cibles» des politiques et autres usagers des services publics, ainsi que sur l'espace public. De plus, ces techniques de gouvernement sont aussi des *techniques de soi* dans la mesure où elles façonnent les conduites individuelles avec la collaboration du sujet, que celles-ci soient conscientes ou inconscientes. Les techniques de soi sont dès lors comprises comme «des techniques d'évaluation et de contrôle de sa propre action» (Jeanpierre, 2006 : 105). C'est pour cette raison que nous pouvons considérer les techniques néolibérales comme des techniques de gouvernement à distance, dans la mesure où elles agissent de façon *indirecte* en amenant les individus et groupes sociaux à se conduire et à se penser, *par eux-mêmes*, d'une certaine façon. C'est par ces techniques de soi que l'individu, en se gouvernant, fait siennes les valeurs et normes du néolibéralisme et se constitue en un acteur-entrepreneur, en *homo oeconomicus* (Brown, 2004 ; Laval, 2007 ; Dardot, Laval, 2009). Dès lors et de manière idéal-typique, on peut considérer le chercheur-entrepreneur comme un acteur qui «ajuste» ses pratiques et ses systèmes de pensée aux (nouvelles) normes du néolibéralisme, à savoir la concurrence et la compétition⁷.

C'est dans cette perspective foucauldienne que nous allons investiguer, à l'aide d'exemples empiriques, la manière dont les techniques de gouvernement à distance, mises en place dans le cadre de politiques néolibérales de l'enseignement supérieur et de la recherche, orchestrent la fabrique du chercheur-entrepreneur. Notre argumentation se développe en trois temps. Premièrement, nous présentons deux projets politiques – Bologne et Lisbonne – qui participent aux réformes néolibérales

de l'enseignement supérieur et de la recherche en instituant la *compétitivité comme norme centrale du champ scientifique*. Deuxièmement, nous analysons des techniques de gouvernement à distance, consubstantielles à l'institutionnalisation de la compétitivité, conduisant à une *mise en concurrence accrue* des chercheurs et des institutions académiques. Finalement, nous montrons comment les enseignants-chercheurs peuvent être conduits à (devoir) s'appropriier ces techniques de gouvernement à distance (comprises comme des techniques de soi) les amenant à *s'identifier et à agir comme des chercheurs-entrepreneurs*.

1. Bologne et Lisbonne : des accords politiques pour améliorer les conditions cadre de l'économie européenne

Depuis le début des années 1990, des travaux d'économistes ont considéré et problématisé la recherche et la formation universitaire comme des prérequis à la croissance de l'économie de marché (Lundvall, 1992 ; Edquist, 1997 ; Foray, 2000). Ces études ont notamment permis de diffuser et de légitimer des notions telles que : «économie de la connaissance», «systèmes nationaux d'innovation». Ces concepts ont ensuite été repris par les autorités politiques et ont été traduits dans le cadre de réformes des secteurs de la recherche et de l'enseignement supérieur. Les gouvernements ont non seulement investi financièrement ce domaine d'action publique mais aussi mis en place des politiques nationales et européennes visant à réguler la recherche publique et l'enseignement supérieur (De Montlibert, 2004). À cette fin, deux projets politiques ont notamment été initiés à la fin des années 1990 et au début des années 2000 : La «Déclaration de Bologne» et la «Stratégie de Lisbonne». Ces deux projets nous semblent intéressants à étudier dans la mesure où ils participent à la transformation, en Europe, des secteurs de la recherche et de l'enseignement supérieur en instituant notamment des mécanismes concurrentiels caractéristiques des réformes néolibérales. De plus, en raison de leur dimension *européenne*, ces projets peuvent conduire à rendre plus légitimes des réformes nationales présentées comme une «simple» mise en œuvre de décisions prises sur le plan européen. C'est donc en raison de l'usage *symbolique* qu'en font les gouvernements nationaux que ces deux projets nous semblent être des objets intéressants et importants à analyser.

6. Sous couvert d'une rhétorique d'«amincissement» de l'État, voire de son retrait ou de sa privatisation, nous avons avancé, avec Raphaël Ramuz, l'idée d'une réalité plus différenciée (Benninghoff, Ramuz, 2002). Ainsi, les réformes néolibérales ont conduit, suivant les contextes nationaux, à une *privatisation* des secteurs générateurs de profits à l'exemple des télécommunications, des transports et de l'énergie ; à une *gestion* des populations «exclues» du marché du

travail (chômeurs, invalides, etc.) ; et à un *investissement* dans les secteurs nécessaires mais non directement profitables et considérés comme des prérequis à la croissance des systèmes productifs (éducation, recherche, etc.).

7. D'autres études ont problématisé la transformation des «identités académiques» en terme de «chercheur-entrepreneur». On peut se référer, par exemple, au texte de J. Ozga (1998).

1.1. La Déclaration de Bologne

Ainsi, en 1999, les ministres de l'éducation de vingt-neuf pays européens, dont la Suisse, signent la Déclaration de Bologne⁸. Elle doit conduire, à terme, à la création d'un espace européen de l'enseignement supérieur, participant à la transformation « des conditions et de diffusion du travail intellectuel » et à la mise en place d'une « politique économique au sein même du monde économique » (Schultheis et al., 2008 : 8). L'objectif final de cette Déclaration est de rendre plus compétitif l'enseignement supérieur européen, notamment par rapport aux États-Unis.

« We must in particular look at the objective of increasing the international competitiveness of the European system of higher education. The vitality and efficiency of any civilisation can be measured by the appeal that its culture has for other countries. We need to ensure that the European higher education system acquires a world-wide degree of attraction equal to our extraordinary cultural and scientific traditions »⁹.

Afin d'améliorer la compétitivité de l'enseignement supérieur en Europe, différentes mesures sont proposées comme autant d'objectifs à atteindre par les pays signataires : structuration de l'enseignement en deux cycles (Bachelor, Master) ; mise en place d'un système de crédits transférables ; renforcement de la mobilité des étudiants, des enseignants et des chercheurs ; lisibilité et comparabilité des diplômes ; évaluation de la qualité de l'enseignement et de la recherche ; promotion de la dimension européenne de l'enseignement.

C'est lors de la Conférence de Berlin, en 2003, que les ministres de l'éducation signataires de la Déclaration de Bologne articulent l'enseignement et la recherche comme « piliers » d'une société basée sur une « économie de la connaissance » : « European Higher Education Area and European Research Area – two pillars of the knowledge based society »¹⁰. À l'instar de l'enseignement supérieur, la recherche constitue en effet également un objet de régulation politique européenne¹¹, puisque le Conseil européen de Lisbonne adopte, en mars 2000, un nouveau programme politique intitulé, à la suite de cette réunion, « Stratégie de Lisbonne ».

8. D'autres conférences vont suivre afin de discuter du suivi des accords de Bologne : Prague (2001), Berlin (2003), Bergen (2005), Londres (2007), Louvain-la-Neuve (2009), Vienne/Budapest (2010).

9. The Bologna Declaration of 19 June 1999. Source : http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_fr.htm.

10. « Realising the European Higher Education Area », Communiqué de la Conférence des Ministres responsable pour l'enseignement supérieur, Berlin le 19 septembre 2003.

11. Il est à noter que la volonté politique de créer un espace européen de la recherche ne constitue pas la première initiative prise par les gouvernements européens en faveur de la recherche : pensons notamment à l'Organisation européenne pour la recherche nucléaire (CERN), à

1.2. La stratégie de Lisbonne

Ce programme vise à faire de l'Union Européenne (UE) et de son « marché unique » « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde »¹². Pour ce faire, les États membres adoptent des objectifs de politique économique et de réforme structurelle communs. L'un des moyens consiste à investir au moins 3% du PIB de chaque pays signataire dans le domaine de la recherche et de la formation,¹³ 30% de cet investissement devant provenir du secteur public. Pour atteindre cet objectif, l'UE a mis en place une technique de gouvernement « souple et non contraignante » : la « méthode ouverte de coordination » (MOC). Cette méthode vise plusieurs objectifs : définir des lignes directrices pour l'UE, avec des calendriers spécifiques afin de réaliser les objectifs à court, moyen et long terme fixés par les États membres ; établir des indicateurs quantitatifs et qualitatifs et des critères d'évaluation par rapport aux meilleures performances mondiales de manière à pouvoir comparer les meilleures pratiques ; traduire ces lignes directrices européennes en politiques nationales et régionales en fixant des objectifs et enfin à procéder périodiquement à un suivi, une évaluation et un examen par les pairs.

Comme le souligne Isabelle Bruno (2008a), cette méthode fonctionne sur le principe de l'émulation entre pairs et de la surveillance multilatérale, sans recours à la contrainte légale. Elle conduit à mettre en place des instruments de valorisation des performances nationales et de quantification, ainsi que des systèmes de classements. Cette méthode amène les gouvernements à « se plier à la discipline d'une gestion par objectifs comportant une obligation de résultats » (Bruno, 2008a). La MOC est révélatrice d'une transformation de l'instrumentation de l'action publique qui permet aux gouvernements d'instituer et de mener une « politique active sans dirigisme » (Foucault, 2004 : 137), que nous avons problématisée dans l'introduction en termes de « techniques de gouvernement à distance ».

2. Les techniques de gouvernement à distance : mise en concurrence des institutions scientifiques

Ainsi, avec les réformes néolibérales (résumées parfois par le vocable de « nouvelle gestion publique » ou de « managérialisme »), les autorités politiques mettent en place des techniques de gouvernement à distance. Dans

l'Organisation européenne de la recherche spatiale ou la Conférence européenne de biologie moléculaire. Sur ces objets, voir Strasser (2009) ou plus largement sur les enjeux science et politique durant la première moitié du XX^e siècle, Krige (2003) ou sur la mise en place d'une politique européenne de la recherche, Papon (2001), Bruno (2008a).

12. Cette citation est tirée du Rapport Kok « Relever le défi : la stratégie de

Lisbonne pour la croissance et l'emploi », novembre 2004. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes. Source : http://europa.eu.int/comm/libson_strategy/index_fr.html.

13. Cet objectif de 3 % d'investissement dans la recherche et l'enseignement n'a jamais été atteint par les pays signataires de la Stratégie de Lisbonne.

le domaine des politiques de recherche et d'enseignement supérieur, cette nouvelle instrumentation repose notamment sur des mécanismes de contractualisation (par exemple, les contrats de prestations, les conventions d'objectifs, etc.), de quantification (impact factor, h index, etc.), d'évaluation et de contrôle des institutions scientifiques (assurance-qualité, monitoring administratif, etc.) ainsi que des enseignants-chercheurs et de leurs activités. Cette instrumentation vise à la fois à *contrôler à distance* les institutions scientifiques et les scientifiques et à instituer durablement des mécanismes de *mise en concurrence*. Dans une première section, nous abordons la manière dont ces techniques de gouvernement à distance interviennent sur les institutions scientifiques (universités, revues) puis, dans une seconde section, nous étudions des instruments particuliers, les techniques de soi, à savoir des outils que les enseignants-chercheurs s'adressent à eux-mêmes.

2.1. « Benchmarking » et systèmes de classement des universités

Le *benchmarking* est l'un des mécanismes de *coordination compétitive* évoqué dans le cadre de la Stratégie de Lisbonne (Bruno, 2008a). Il s'agit d'un processus d'« étalonnage des performances », ou d'« évaluation comparative des performances » (Bruno, 2008b). Cet instrument, importé du monde des entreprises et de la gestion, doit permettre d'accroître la compétitivité des institutions et des chercheurs. Et cet objectif de compétitivité passerait par la mise en concurrence des institutions et des chercheurs. Cette évaluation comparative des performances a conduit à la création de palmarès et de classements. Le plus connu et le plus controversé, en raison des critères utilisés, est le classement académique des universités mondiales par l'Université Jiao Tong de Shanghai en Chine (classement dit de « Shanghai ») portant sur la performance des universités dans le monde¹⁴.

La controverse liée à ce classement porte sur la manière dont les performances des universités ont été mesurées. Les indicateurs utilisés pour mesurer les activités académiques favorisent en effet les universités de langues anglaises (en raison du mode de référencement des revues qui privilégie également les revues anglo-saxonnes), riches, pouvant engager des prix Nobel, et défavorisent les pays possédant des instituts de recherche type CNRS

en France ou Max-Planck Institute en Allemagne (car pas pris en compte dans le comptage des publications)¹⁵. De plus, les ressorts de la fabrique de l'excellence via des indicateurs de performances privilégient les sciences naturelles et exactes au détriment des sciences sociales et humaines. Concurrençant celui de Shanghai, d'autres classements avec d'autres méthodes se sont alors développés, construisant d'autres indicateurs de « qualité », favorisant ainsi d'autres universités. C'est ainsi que des universités européennes, à l'exemple de l'École des Mines ParisTech¹⁶, ainsi que des journaux (*Newsweek*; *Times Higher Education*) ont également proposé des classements. Il existe aussi des classements nationaux. Ainsi, en Suisse, le Conseil suisse de la science et de la technologie (CSST) a publié il y a quelques années un tel classement : la « Champions League » des universités suisses (Da Pozzo, 2009).

Malgré des différences, ces classements contribuent tous à constituer des techniques de gouvernement à distance des institutions académiques et reposent très largement sur l'usage de la publication scientifique comme critère de qualité. En effet, suivant les types de classement, entre 40 et 60% de la valeur d'une université provient de cet indicateur. De même, notons que toutes les revues ne sont pas prises en compte pour évaluer le nombre de publications par université, favorisant souvent les revues anglo-saxonnes et/ou les revues les plus généralistes et prestigieuses telles que *Nature* et *Science*. Dès lors, et dans la mesure où elles considèrent ces classements comme légitimes, les directions d'universités peuvent être amenées à privilégier les domaines de recherche, les disciplines ou les facultés dont les chercheurs ont publiés ou peuvent publier dans ces revues. Cet exemple montre, si besoin, comment un système de classement peut participer à la hiérarchisation des disciplines, des savoirs et des chercheurs.

Bien qu'ils soient controversés, certaines directions d'établissements universitaires vont néanmoins utiliser ces classements, lorsque ceux-ci leur sont favorables, pour attirer chercheurs et étudiants. C'est ce que montre le Président de l'École Polytechnique fédérale de Lausanne lorsqu'il explique :

« Nous ne nous en sortons pas si mal dans les divers classements internationaux. Récemment, le ranking de Shanghai nous classait la deuxième

14. Le premier classement de Shanghai date de 2003. Il a été établi afin de comparer les performances des universités chinoises à celles des universités américaines.

15. Bien que très critiqué par différents gouvernements européens, le classement de Shanghai va conduire, en France, à la création de grands réseaux de Hautes écoles, les Pôles de recherche et d'enseignement supérieur (PRES), afin d'augmenter la visibilité de

celles-ci et de pouvoir concurrencer les grandes universités américaines dans les classements internationaux. Voir l'étude de J. Aust et C. Crespy (2009) sur les PRES. Egalement dans un but d'améliorer la visibilité et la compétitivité de domaines de recherche, en Suisse, la Confédération, via le Fonds national suisse de la recherche scientifique, a soutenu des Pôles de recherche nationaux (Benninghoff, 2006).

16. Ce classement est basé sur un seul critère : le nombre d'anciens étudiants figurant parmi les dirigeants exécutifs des 500 plus grandes entreprises mondiales.

meilleure université européenne en ingénierie et informatique, juste derrière Cambridge mais devant Oxford. (...) Pour l'EPFL, l'objectif est, comme Oxford et Cambridge, de devenir une marque afin qu'au fond de la Chine ou de l'Inde notre nom évoque immédiatement quelque chose. (...) Être connu vous permet d'attirer les meilleurs»¹⁷.

Dans ce cas de figure, le classement est utilisé comme une technique de communication par le Président de la Haute école lémanique pour valoriser son institution (l'EPFL) auprès des chercheurs et étudiants potentiels. Ces classements permettent aussi aux institutions de se distinguer des autres universités nationales et étrangères. C'est ainsi que le service de communication de l'Université de Genève présente les résultats suivants¹⁸ :

L'UNIGE rejoint les cent meilleures universités mondiales

L'UNIGE se place au 73^e rang mondial des universités du dernier classement de Shanghai, et au troisième rang au niveau national. C'est la première fois que l'institution genevoise parvient à se hisser dans le Top 100, rejoignant l'École polytechnique fédérale de Zurich (23^e rang), l'Université de Zurich (56^e) et l'Université de Bâle (89^e). L'UNIGE figure dans ce classement parmi les quatre universités francophones les mieux placées au monde, derrière Paris Sud (40^e), Pierre et Marie Curie (41^e) et l'École normale supérieure (69^e).

Ces exemples montrent comment une mise en concurrence accrue des institutions universitaires par des dispositifs de classement incite au renforcement d'une logique de distinction et de compétition entre hautes écoles que ce soit à l'intérieur d'un espace national ou au niveau international. Les instruments d'« étalonnage des performances » ou d'« évaluation comparative des performances » que sont ces systèmes de classement des universités participent à l'institutionnalisation de la compétitivité. Ces systèmes de classement ne touchent toutefois pas seulement les universités mais également les revues scientifiques.

17. Interview de Patrick Aebischer par Julian Pidoux, « Être connu, c'est attirer les meilleurs », *Le Matin*, 29.03.2008. Source : <http://www.lematin.ch/actu/suisse/patrick-aebischer-%C2%ABetre-connu-cest-attirer-les-meilleurs%C2%BB-29415>

18. Source : <http://www.unige.ch/presse/archives/2011/shanghai-2011.html> (consulté le 15 septembre 2011).

19. L'impact factor d'une revue se calcule en divisant le nombre total

de citations d'articles d'une revue sur une période de deux ans dans un corpus de revues en sciences sociales et humaines par le nombre total d'articles publiés par la revue durant cette même période de deux ans. Une manière d'accroître mécaniquement l'impact factor d'une revue est d'augmenter le nombre de numéros par année. L'impact factor peut se calculer non seulement pour les revues, mais également pour les chercheurs et les institutions.

2.2. Du classement des revues au financement des laboratoires

Outre le classement des universités, le classement des revues constitue également un instrument de mise en compétition des chercheurs et d'étalonnage des performances. Pour les revues, ces systèmes de classement sont anciens et remontent aux années 1960 lorsque le chercheur américain Eugene Garfield, père de la bibliométrie, mit en place l'*impact factor*¹⁹. Cet instrument bibliométrique constitue un indicateur de la valeur de référencement d'une revue, d'un chercheur ou d'une institution.

Avec cette méthode, on peut en effet classer les journaux les plus cités, tout comme les articles et donc les chercheurs les plus cités, et par là même, les institutions les plus prestigieuses à savoir celles où sont localisés les chercheurs les plus cités. Comme le note Yves Gingras (2008 : 69), « la scientométrie [...] relevait d'une petite communauté assez méconnue composée de bibliothécaires, sociologues, historiens ou statisticiens, qui étudiaient les transformations du système de recherche à travers les propriétés des publications scientifiques et des références qu'elles contiennent (les « citations ») ».

Mais, comme le précise le sociologue des sciences, « une trentaine d'années plus tard, les choses ont bien changé et cette « science de la science » est maintenant devenue un enjeu politique important lié à l'évaluation institutionnelle de la recherche et des chercheurs » (*ibid.*). Dans cette perspective, la base de données à l'aide de laquelle ces mesures d'impact factor étaient réalisées posait problème pour les activités de recherche en sciences sociales et humaines et surtout celles valorisées en langue française.

En effet, la *European science foundation* (ESF) reproche à l'*Institute for scientific information* (ISI) de Philadelphie de privilégier les revues nord américaines au détriment des revues européennes et propose la création d'un Index européen des citations. C'est dans ce contexte de rivalité et de concurrence entre deux espaces politiques de la recherche que le Département Sciences Humaines et sociales du CNRS²⁰ décide de mettre en place sa propre base de données de revues en sciences humaines et sociales comprenant 150 revues.

20. Concernant la fabrique du classement des revues en économie et en gestion par le CNRS, voir Pontille, Torny (2010).

L'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AÉRES)²¹, considérée comme l'un des résultats des accords de Bologne sous l'angle de l'institutionnalisation de dispositifs nationaux d'assurance qualité²², a repris le travail du CNRS et a élaboré ces dernières années des «listes de revues» recoupant des sous-divisions disciplinaires. Au sein de ces listes, un classement des revues a été établi en trois catégories : A, B, C²³. Les enseignants-chercheurs sont appelés à publier dans les revues identifiées et classées par l'AÉRES.

Ce classement des revues de l'AÉRES s'est basé en partie sur la *European Reference Index for humanities* (ERIH), un classement réalisé par la Fondation européenne de la science. À l'instar des classements des universités, le classement des revues de l'AÉRES a été fortement remis en question par les chercheurs eux-mêmes, au point que les trois catégories (A, B, C) visant à les hiérarchiser ont été abandonnées dans un deuxième temps (Blay, 2009). Au-delà de l'arbitraire de ces classements, qui conduit *de facto* à hiérarchiser les chercheurs, on peut s'interroger sur cette formalisation gestionnaire de la valeur des revues : à quelles fins établit-on de tels classements ? Il doit y avoir plusieurs raisons à cela. On peut en identifier une : le renforcement de la compétitivité des institutions et des chercheurs. Cet objectif de compétitivité passe ici par la mise en concurrence des institutions et des chercheurs via un classement des revues. Car c'est sur la base des classements de revues que, en France, les laboratoires sont évalués par l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AÉRES). Les agences de tutelle considèrent ensuite les rapports d'évaluation de l'AÉRES pour élaborer le budget annuel de ces institutions de recherche.

On retrouve en Grande-Bretagne de telles pratiques de financement de laboratoires basées sur les publications scientifiques de leurs membres (Louvel, Lange, 2010). En Suisse, le gouvernement fédéral a également mis en place un Organe national d'accréditation de la qualité (OAQ) qui évalue les mesures prises par les institutions afin d'assurer la qualité (cf. «assurance-qualité») de la recherche et de l'enseignement (Perellon, 2003). Cette agence a encore peu d'influence sur les montants alloués aux universités. Néanmoins, elle distille au sein des institutions académiques une logique de l'auto-évaluation de la recherche et de l'enseignement ainsi qu'une logique de mise en valeur des activités académiques notamment sous la forme de

21. En France, l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur a déjà une longue histoire (Mérindol, 2008), mais elle prend une nouvelle légitimité et une nouvelle orientation avec l'élaboration, en 2001, de la Loi organique relative aux lois de finances (LOLF) qui institue, notamment, une évaluation généralisée de l'action de l'État, en l'occurrence des différents ministères, afin d'en mesurer l'efficacité (Bezes, 2009). Instrument de «mise en œuvre» indirect de la LOLF et

journées dédiées à la recherche ou par la mise en ligne des publications des membres de l'institution.

Cette notion d'auto-évaluation est capitale, nous semble-t-il, pour comprendre comment se constitue le chercheur-entrepreneur. Avec cet type d'instruments, il s'agit donc de mettre au jour les dispositifs permettant la fabrique du «sujet néolibéral», en l'occurrence celle du chercheur-entrepreneur compétitif. Car, comme le suggère indirectement Yves Gingras, ce sont les chercheurs, ou en tout cas certains d'entre eux, qui, *in fine*, adhèrent de manière plus ou moins consciente et volontaire à ce nouvel ordre de la recherche : «ce sont les scientifiques eux-mêmes qui succombent souvent aux usages anarchiques de la bibliométrie individuelle et qui, siégeant parfois sur différents comités et conseils d'administration d'organes décisionnels de la recherche, suggèrent d'en généraliser l'usage. Cela confirme que dans le champ scientifique, «l'ennemi» est souvent moins le «bureaucrate» que le collègue» (Gingras, 2008 : 76).

La question porte alors sur l'incorporation de cet «ethos capitaliste» (Bourdieu, 2001), de cette «pensée comptable» (Hufty, 1998) ou de cet «esprit gestionnaire» (Ogien, 1995)²⁴ : comment cette rationalité politique néolibérale fait-elle sens et corps ? Comment s'acquiert ce «sens pratique» entrepreneurial qui «permet d'agir comme il faut sans poser ni exécuter un «il faut», une règle de conduite» (Bourdieu, 1997 : 166) ? Autant de questions que nous allons aborder en analysant différentes «techniques de soi» dans la fabrique du chercheur-entrepreneur.

3. Les «techniques de soi» et la fabrique du chercheur-entrepreneur

Pour reprendre une terminologie foucauldienne, on peut considérer les outils d'évaluation et d'étalonnage à distance (cf. «benchmarking») comme des «techniques

plus directement de la Loi de programme pour la recherche (2006), l'AÉRES permettrait, selon l'ancien Ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche (2005-2007) et «père» de l'agence, François Goulard, «de disposer d'évaluations incontestables de la qualité du travail des organismes de recherche et des établissements d'enseignement supérieur, de manière à pouvoir mieux doter les plus performants». Cité par N. Chevassus-au-Louis dans *La Recherche* : <http://www.larecherche.fr/content/recherche/article?id=23062> consulté le 20 octobre 2011.

22. L'AÉRES est membre de la European Association for Quality Assurance in Higher Education, créé dans le cadre du processus de Bologne.

23. Ce classement privilégie les revues généralistes (revues A) au détriment des revues spécialisées (B ou C), indépendamment de la qualité de celles-ci.

24. Nous sommes conscient que l'incorporation de cet esprit gestionnaire via des techniques de classement ne se fait pas de manière directe. L'établissement de ces nouveaux modes de comportement implique du temps et une forme de violence (symbolique et physique). Beaucoup d'enseignants-chercheurs ne cautionnent pas les classements et les modes d'évaluation quantitatifs mais, à défaut de solutions collectives et de structures de résistances et de contestations, jouent le jeu qui leur est imposé ou quittent le monde académique. C'est plus dans la nouvelle génération d'enseignants-chercheurs que peut exister une incorporation rapide et «mécanique» d'un «éthos capitaliste».

Recherche	
Critères	Evaluation en point
Valorisation	12 points dont :
Production globale annuelle (publications de tous types)	De 0 (moins de 2) à 3 (plus de 5)
Articles avec expertise par an	De 0 (moins de 0.5) à 2 (plus de 2) (+1 si haut niveau)
Ouvrages sur une période de 8 ans (tenir compte de l'éditeur)	De 0 (moins de 0.5) à 2 (plus de 2) (+1 si haut niveau)
Contributions dans livre par an	De 0 (moins de 0.5) à 2 (plus de 2) (+1 si haut niveau)
Soutien financier	8 points dont :
Subvention de type FNS ²⁵ obtenue	0 (aucun), 1 (co-requérant), 2 (requérant)
Bourse de type FNS	De 0 (aucune) à 2 (de 2 ans au moins)
Autre fond obtenu	De 0 (aucun) à 2 (plusieurs)
Participation à requêtes (non obtenues)	De 0 (aucune) à 2 (requérant)
Insertion dans des réseaux	5 points dont :
Mobilité externe	De 0 à 2 (deux universités différentes)
Contribution à des colloques	De 0 (aucune) à 3 (2 dont une dans un colloque international)
Total recherche	Maximum 25 points

Tableau 1: extrait d'une grille d'évaluation

de gouvernement des autres» qui peuvent passer par des «techniques de soi». En effet, les instruments évaluatifs prennent parfois la forme d'auto-évaluations. Ils «contraignent librement» l'institution académique ou le chercheur à s'administrer un cadre normatif, qui peut se matérialiser, par exemple, en «grilles d'évaluation» ou en *curriculum vitae*: ces outils objectivent la norme à l'aide de laquelle on évalue et on juge les activités de recherche. Bien que catégorisés comme «non-contraignants», voire «formatifs» (Perellon, 2003), ces dispositifs évaluatifs n'en constituent pas moins l'expression d'une «micro-physique» du pouvoir.

3.1. «Faire du point»: grille d'évaluation et carrière académique

À l'instar d'autres secteurs d'action publique, on observe de plus en plus l'utilisation d'instruments de «gestion» dans le domaine universitaire. Ainsi, des «grilles d'éva-

25. FNS: Fonds national suisse de la recherche scientifique. Il s'agit d'une agence de moyens qui finance, pour l'essentiel, des projets de recherche et qui propose également des bourses pour soutenir les enseignants-chercheurs à différents «moments» de leur carrière.

26. L'importance accordée aux différentes activités peut varier d'une faculté ou d'une institution à l'autre et peut faire l'objet de débat, ce qui a été le cas dans les exemples analysés. Mais plus que les détails de cette grille ou son «ancrage» institutionnel, ce qui nous intéresse dans cet exemple sont les logiques de l'œuvre et les types d'activités qui y sont privilégiés.

luation», proposées par des directions de Faculté, sont utilisées par des managers comme outil d'aide à la décision lors de procédures de stabilisation ou de promotion d'enseignants-chercheurs. Les arguments avancés pour justifier l'introduction de ces grilles d'évaluation portent sur la volonté d'introduire une plus grande transparence et équité lors de ces procédures. Pour ce faire, les grilles proposent un certain nombre d'indicateurs à même de rendre compte, de mesurer et d'évaluer les activités des enseignants-chercheurs en termes d'enseignement, de recherche et de participation institutionnelle (notamment aux différentes commissions et conseils). Ainsi, c'est en partie au nom d'une plus grande justice (réduire les inégalités de traitement lors de procédures de promotion) que les dirigeants d'universités ou de facultés introduisent des *pratiques de quantification*, réduisant non seulement les activités académiques à des *indicateurs de performance*, mais instaurant une logique du benchmarking, une *culture du résultat* et, indirectement, de la *concurrence*.

Ci-dessus nous présentons l'extrait d'une telle grille d'évaluation, utilisée par la direction d'une faculté de sciences sociales en Suisse, qui porte sur les seules activités de recherche; cet extrait omet la partie sur l'évaluation de l'enseignement et des activités institutionnelles également présente dans la grille en raison de notre objet d'étude, la publication scientifique²⁶.

Comme nous pouvons le voir avec cet exemple, les indicateurs de la «bonne» recherche inscrits dans cette grille

Type de publication	Au cours des six dernières années (depuis 2005)	Total (depuis 1994)
Articles (<i>peer-review</i>)	4	10
Livres	5	7
Chapitres de livres	13	16
Rapports	4	14
Communications	13	28
Total	39	75

Tableau 2: exemple de Curriculum vitae – liste de publications

ne relèvent pas seulement de la valorisation d'activités de recherche (les quatre premiers items). En effet, selon cette grille, un « bon » chercheur ne doit pas seulement être capable de publier ses résultats, mais il doit également réussir à lever des fonds provenant d'agences de moyens, à l'exemple du Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS). Finalement, un bon chercheur se doit aussi d'être connecté et mobile : il doit être inséré dans des réseaux nationaux et internationaux et être assez mobile pour séjourner à l'étranger. Suivant la position occupée au sein de l'institution, l'enseignant-chercheur doit comptabiliser, annuellement, au minimum la moitié de l'ensemble des points possibles entre les trois types d'activité mentionnés. Il doit donc obtenir la moitié des points de chaque « compétence » attendue de l'enseignant-chercheur : *publier, lever des fonds, s'insérer dans des réseaux.*

Cette grille est utilisée pour évaluer périodiquement les enseignants-chercheurs à la fois lors du renouvellement de leur contrat de travail et lors d'une procédure de promotion. Conscient de l'importance de cet outil de gestion, l'enseignant-chercheur s'administre la grille d'évaluation afin d'ajuster, au mieux, ses pratiques aux normes de celle-ci. La dimension contraignante de l'usage de cette grille vient donc de l'institutionnalisation de l'évaluation des activités des enseignants-chercheurs au sein des universités. Ces grilles d'évaluation constituent dès lors des « techniques de contrôle (de soi) dans le gouvernement des conduites » (Dardot, Laval, 2009).

Avec de telles grilles, l'enseignant-chercheur est contraint à devenir en partie responsable de sa propre carrière, dans la mesure où on lui donne les « clefs de la réussite ». Avec l'usage de ces grilles, on assiste à « l'entrée en comptabilité » des enseignants-chercheurs : ils sont comptables de leur comportement à partir d'échelles de mesure essentiellement quantitatives. Cette dimension « productiviste » de l'évaluation des activités de recherche constitue la « marque de fabrique » de la pensée gestionnaire. Car l'évaluation de la recherche a toujours existé et permet, avec d'autres dispositifs, de faire progresser la recherche. Par contre, le volet quantitatif de ces nouveaux modes d'évaluation peut conduire à privilégier le nombre de publications au détriment de l'originalité de celles-ci.

3.2. Curriculum vitae : logique comptable et présentation de soi

Cette logique comptable peut également s'objectiver au sein d'un *curriculum vitae* (CV). Face aux injonctions managériales des directions des Hautes écoles, l'universitaire est de plus en plus contraint de mettre à jour, *on time* et *on line*, ses publications, conférences et autres activités de recherche et d'enseignement afin qu'administrateurs, collègues et évaluateurs puissent prendre la mesure de ses activités scientifiques. Dès lors, un CV s'interprète comme une technique de présentation de soi en termes de formation, de position dans le champ, de compétences et d'activités (de recherche et d'enseignement).

La liste de publications que l'enseignant-chercheur propose dans son CV peut correspondre à la hiérarchie des modes de valorisation propres aux grilles d'évaluation élaborées par les directions de faculté. Incités par l'usage de telles grilles lors de l'évaluation de leurs activités, les chercheurs sont amenés à favoriser une vision comptable de leurs publications : ce qui prime ce n'est plus tant le contenu de celles-ci, mais ce qu'elles représentent d'un point de vue comptable, leur valeur d'échange. En effet, dans cette logique marchande, les chercheurs « vendent » des articles sur un marché académique en échange du capital symbolique lui-même converti en capital économique pour les institutions académiques et pour le chercheur sous la forme du salaire ainsi garanti. De leur côté, les universités comptent sur un retour d'investissement afin de pouvoir se targuer de disposer d'enseignants-chercheurs performants et d'attirer ainsi des étudiants et de potentiels bailleurs de fonds.

L'enseignant-chercheur peut pousser la représentation comptable de ses propres publications à un degré d'abstraction et de sophistication bien plus élevé à l'instar de l'exemple ci-dessous tiré d'un CV trouvé sur le site Internet d'une université.

Dans cet exemple, l'enseignant-chercheur privilégie la performance bibliométrique (en l'occurrence son impact factor) comme présentation de soi. Ces indicateurs bibliométriques sont considérés comme des indicateurs de performance. Ainsi, le H index représente l'impact citationnel des publications de l'auteur de ce CV, à savoir le

Type de publication
Autres activités : Position dans la communauté scientifique
Harzing.com ²⁷
<ul style="list-style-type: none"> • 15 papiers • 26 citations
H index: 3
G index: 5
Google Scholar
<ul style="list-style-type: none"> • 190 références • 88 citations max
Tableau 3: extrait d'un Curriculum vitae

rapport entre le nombre total de publications et le nombre de fois que les articles ont été cités.

Dans une telle perspective comptable de la publication, le chercheur-entrepreneur accumule du « capital citationnel » (Insel, 2009). Ces indicateurs bibliométriques deviennent pour lui une finalité, orientent ses pratiques de recherche et surtout ses stratégies de publication. Il va chercher à publier dans des revues avec un impact factor élevé. Il ne cherchera dès lors pas, ou plus, à publier dans des revues comme *Carnets de bord*, mais se tournera vers des revues généralistes, de préférence anglo-saxonnes. Il ne fera que des recherches « sûres » dont il connaît les résultats par avance et qui lui permet de publier vite et beaucoup. Par contre, tout ce temps passé à publier se fait aux dépens du temps alloué au travail de terrain. L'enseignant-chercheur du CV cité en exemple a donc complètement intériorisé la norme bibliométrique comme système de valeur académique et scientifique. Se faisant, il légitime ces nouveaux modes d'évaluation de la recherche et du chercheur.

3.3. Coaching, mentoring

Si l'auto-évaluation comme « technique de soi » est nécessaire, elle n'est toutefois pas toujours suffisante pour devenir un chercheur-entrepreneur. Parfois, le jeune chercheur, en quête de repères, a besoin d'être encadré. La notion de *coaching*, propre à l'univers des entreprises privées (Boltanski, Chiapello, 1999), fait une apparition remarquée dans le monde universitaire. Des

programmes de *mentoring* sont ainsi mis en place par les institutions académiques visant, dans certain cas, à infléchir les rapports de domination masculine dans les carrières académiques (Fassa, Kradolfer, Paroz, 2008). Les universités romandes ont par exemple créé un programme intitulé « StartingDoc » qui offre « aux doctorantes débutantes les outils nécessaires pour réussir dans le monde académique » et doit favoriser « la transmission d'informations entre des femmes plus avancées dans leur parcours académique et d'autres débutantes »²⁸. Un tel dispositif implique donc des coaches, appelés dans ce cas particulier des *mentores*: Leur rôle « est d'accompagner un petit groupe (six personnes maximum) de jeunes chercheuses, en leur faisant profiter de ses connaissances et de ses compétences relatives au monde académique. (...) Elle sera appelée à gérer un groupe, à définir avec les participantes des objectifs, et à assurer un certain nombre de rencontres, sur une durée de seize mois. Un contrat de groupe sera rédigé, qui permettra de fixer des objectifs communs et de s'y tenir »²⁹.

Cet exemple montre que le *coaching* constitue un ensemble de techniques de gouvernement sous la forme d'une discipline de soi hautement stratégique qui amène la jeune doctorante à développer des dispositions entrepreneuriales. L'apparition d'un tel type de *coaching* peut être mise en lien avec des critiques (déficits d'encadrement, inégalités entre les assistants pour ce qui était des encouragements de leurs « patrons », etc.)³⁰ formulées par les nouveaux « entrants » dans le champ vis-à-vis du modèle antérieur à caractère patriarcal : le mandarinat.

Des associations académiques relatives à des disciplines particulières organisent, elles aussi, des journées consacrées aux « carrières académiques », à savoir à l'objectivation des étapes potentielles et probables par lesquelles le jeune chercheur devrait/pourrait passer pour obtenir un jour un poste de professeur. Ainsi, le programme de telles journées dédiées aux jeunes chercheurs en sciences politiques exhibent toutes les étapes d'une carrière « à succès », de la thèse à la publication d'un article dans une revue à comité de lecture. L'intitulé d'une telle journée est pour le moins explicite : « Rise and Shine ! Career Day for Young Political Scientists »³¹. Il relève d'une forme de prophétie autoréalisatrice où la réussite repose essentiellement sur la connaissance des règles du jeu. Le jeune chercheur y est présenté comme un futur entrepreneur de sa propre carrière. C'est au contact de celles et ceux qui

27. Harzing.com est un site Internet qui offre différents services dont celui de calculer son impact factor à l'aide du logiciel « Publish or Perish » qui se base sur des données de Google scholars. Source : <http://www.harzing.com/products.htm> (consulté le 16 septembre 2011).

28. <http://www.unil.ch/mentoring/page57241.html>

29. <http://www.unil.ch/mentoring/pages7478.html> (consulté le 15 septembre 2011).

30. Nous l'avons déjà observé avec les grilles d'évaluation, la légitimation d'un nouvel esprit du capitalisme (logique managériale) repose, en partie, sur la prise en compte de la « critique sociale » (inégalité sociales, domination masculine, etc.). C'est la thèse défendue par L. Boltanski et E. Chiapello (1999).

31. Source : <http://dreilaendertagung.unibas.ch/nachwuchstagung/programm-nachwuchstagung/>

ont « réussi » que le jeune chercheur va pouvoir s'armer pour affronter sa carrière dont les principales « étapes » sont abordées : publier sa thèse, obtenir un financement ou être publié dans une revue à comité de lecture. La *logique de l'exemple* et de la « réussite », mais aussi celle des *best practices*, constitue un ensemble de techniques de « gestion des esprits » par lesquelles le jeune chercheur acquiert un « sens pratique » en accord avec les nouvelles règles du champ académique.

Mais ces techniques de *mentoring* et de *coaching*, visant une possible maîtrise de sa propre carrière scientifique par le jeune chercheur, conduisent non seulement ce dernier à devoir s'autonomiser (« gérer sa carrière »), mais surtout à devenir *responsable* de sa propre carrière. En suivant Émilie Hache (2007), on peut considérer cette injonction à prendre en charge sa propre carrière comme une technique de gouvernementalité néolibérale : « ces incitations à la responsabilisation sont donc conçues comme des techniques d'auto-régulation qui viennent non pas remplacer mais compléter les mécanismes de régulation classique. Ainsi, poursuit Émilie Hache, notre assujettissement à ce nouveau style de pouvoir (néolibéral) reposerait sur l'intériorisation de cette injonction à l'autonomie et à la responsabilité de soi » (Hache, 2007 : 56). Par contre, cette prise en charge et la maîtrise de sa propre carrière a un « coût humain » : hyperflexibilité nécessaire durant les premières années engendrant l'impossibilité de projet à long terme et d'enracinement social, difficulté de mener une vie familiale sans sacrifice du / de la conjoint-e, etc. (PÉCREs, 2011).

Conclusion

Ces techniques de soi comme ressort réflexif de la fabrique du chercheur-entrepreneur n'ont rien de foncièrement nouveau. Néanmoins, ce « souci de soi » autour de sa propre carrière se caractérise actuellement par une *logique gestionnaire*, alors que par le passé ce souci de soi relevait plus d'une *logique intellectuelle*. Le « souci de soi » gestionnaire vise à intérioriser les outils permettant de « maîtriser » sa carrière académique (communication, présentation et maîtrise de soi, gestion du temps, etc.). À l'inverse, le « souci de soi » intellectuel vise à intérioriser les savoir-faire pratiques de la recherche scientifique (écriture, réflexion, originalité, etc.).

Dans les deux cas, cette herméneutique du sujet repose sur un travail réflexif et est, paradoxalement, congruent avec un nouvel esprit entrepreneurial. Dans le « souci de soi » *intellectuel*, il s'agit de soulever dans une perspective *critique* des doutes, des tensions, des difficultés, voire les désillusions auxquels un tel « parcours du combattant » peut conduire (Dupanloup, 2001), ou de se présenter comme un « passager clandestin », un « prolétaire de la recherche », en exprimant les souffrances qu'une telle situation peut induire (Verdrager, 2001, 2002). Dans le « souci de soi » *gestionnaire*, le retour réflexif sur un parcours, une trajectoire ou une expérience se veut *a-critique* et exhibe plutôt un

ethos individualiste opportuniste et confiant dans les règles méritocratiques qu'il convient de maîtriser.

Cette distinction faite, on comprend un peu mieux les mécanismes qui ont conduit certains chercheurs en début de carrière à ne pas valoriser les revues scientifiques du genre de *Carnets de bord*, à savoir des espaces d'écriture et d'échanges permettant notamment de dévoiler les impensés du travail scientifique. Dans la logique du chercheur-entrepreneur, ils privilégient d'autres revues mieux positionnées dans les systèmes d'évaluation nationaux afin de favoriser la gestion de leur carrière en renforçant leur compétitivité sur le marché académique.

Au-delà du cas particulier de la (défunte) revue *Carnets de bord*, les mécanismes d'évaluation que nous avons étudiés peuvent conduire à privilégier « une science bling-bling, une science caisse-enregistreuse, une science-pointeuse, où les bips de citation se substituent à l'examen des avancées et des promesses réelles de l'activité. [...] On tait ainsi les erreurs, les fausses pistes, les hypothèses non vérifiées. L'essentiel est de montrer que le temps n'a pas été gâché, que l'investissement a été rentable : un budget, une hypothèse, une validation empirique » (Debrégeas, Jobard, 2008 : 30).

Outre cette dérive quantitativiste de l'évaluation, on peut également s'interroger sur les conséquences *morales* possibles et déjà visibles des politiques néolibérales menées dans le domaine universitaire³². En effet, ces politiques tendent à distinguer les « bons » et les « mauvais » enseignants-chercheurs à l'aune des normes de compétitivité et de concurrence caractéristiques du néolibéralisme. Il n'est ainsi pas rare d'assister à des disqualifications d'enseignants-chercheurs sur la seule base de la longueur de leur CV. Ils sont alors considérés par leurs collègues-entrepreneurs au mieux comme des « fainéants », des « non-publiants » dans la terminologie bureaucratique de l'AÉRES, des personnes « inefficaces » ou, pire, comme des « incompetents », tout en gardant à l'esprit que cette (incom)ptence ne repose que sur une seule logique productiviste. Malheureusement, cette dictature de la pensée comptable à l'œuvre dans le champ scientifique est d'autant plus efficace que se met en place, comme nous l'avons vu, des techniques de *sousveillance*, à savoir une surveillance par le bas, légère, discrète, immatérielle et omniprésente (Quessada, 2010). Car, la nécessité de (devoir) rendre des comptes (cf. la notion

32. W. Brown (2004) notamment qui souligna et analysa la dimension morale des politiques néolibérales.

anglo-saxonne d'*accountability*) *on time* et *on line* ainsi que l'obligation de les rendre disponibles et visibles via Internet (exigence de transparence) peut conduire à une surveillance accrue par ses pairs et par les gestionnaires de la recherche. Ces techniques de sousveillance, dans la mesure où ils font système, constituent une sorte de «panoptique inversé»³³ où chacun est sous le regard de l'autre, sans savoir pour autant par qui et pour quoi on est surveillé.

Ainsi, dans la mesure où l'évaluation, comme ensemble de techniques de gouvernement à distance, s'institutionnalise au point de «faire système», on peut craindre que le monde universitaire devienne une sorte de «panoptique inversé» au sein duquel les conduites des enseignants-chercheurs seraient de plus en plus comptabilisées, évaluées et (auto)surveillées. Dès lors, et en paraphrasant un discours de Friedrich Dürrenmatt adressé à Václav Havel³⁴, on peut, dans une vision pessimiste du monde académique, considérer l'université comme une prison où chaque enseignant-chercheur est à la fois prisonnier et son propre geôlier, donnant l'illusion de se sentir, malgré tout, libre.

Martin Benninghoff
Martin.Benninghoff@unil.ch

Bibliographie

Aust, J., Crespy, C. (2009), «Napoléon renversé? Institutionnalisation des <Pôles de recherche et d'enseignement supérieur> et réforme du système académique français», *Revue française de science politique*, vol. 59, n° 5, pp. 915-938.

Benninghoff, M. (2006), «Logiques entrepreneuriales dans le domaine de la recherche: le programme <Pôles de recherche nationaux>», in: M.-D. Perrot et al., (eds), *Ordre et désordre de l'esprit gestionnaire: où vont les métiers de la recherche, du social et de la santé?*, Lausanne: Réalités Sociales, pp. 108-123.

Benninghoff, M. Ramuz, R. (2002), «Les transformations des systèmes de recherche publique suisse et français», *Politiques et Management Public*, vol. 20, n° 1, pp. 31-47.

Bezes, P. (2009), *Réinventer l'Etat. Les réformes de l'administration française (1962-2008)*, Paris: PUF.

33. La notion de panoptique a été initialement développée par J. Bentham, puis reprise par M. Foucault dans *Surveiller et Punir*, pour analyser les mécanismes de surveillance et de discipline, notamment dans l'univers carcéral. Le panoptique renvoie à l'idée de «voir sans être vu». Dans cette perspective, le contrôle vient des gouvernants (le gardien de prison), alors que dans l'idée d'un panoptique *inversé*, le contrôle vient d'en bas ou plutôt de partout: chacun est sous le regard de l'autre.

34. Lors de la remise à Václav Havel du prix Duttweiler, en 1991, Friedrich Dürrenmatt prononça un discours dans lequel il compare la Suisse à une prison et les Suisses à des geôliers. Son texte a été publié dans Dürrenmatt (1998).

Blay, M. (2009), «L'évaluation par indicateurs dans la vie scientifique: choix politique et fin de la connaissance», *Cités*, n° 37, pp. 15-25.

Boltanski, L., Chiapello, E. (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris: Gallimard.

Bourdieu, P. (1980), *Le sens pratique*, Paris: Minuit.

Bourdieu, P. (1997), *Méditations pascaliennes*, Paris: Seuil.

Bourdieu, P. (2001), *Science de la science et réflexivité*, Paris: Raisons d'agir.

Brown, W. (2004), «Néolibéralisme et fin de la démocratie», *Vacarme*, n° 29, pp. 86-93.

Bruno, I. (2008a), *À vos marques prêts... cherchez! La stratégie européenne de Lisbonne, vers un marché de la recherche*, Paris: Éditions du Croquant.

Bruno, I. (2008b), «La recherche scientifique au crible du benchmarking. Petite histoire d'une technologie de gouvernement», *Revue d'Histoire Moderne et Contemporaine*, n° 55-4bis, pp. 28-45.

Da Pozzo, F. (2009), «Rankings internationaux de la recherche: des usages variés de la politique scientifique», in: J.-Ph. Leresche, Ph. Larédo, K. Weber (eds), *Recherche et enseignement supérieur face à l'internationalisation. France, Suisse et Union européenne*, Lausanne: PPUR, pp. 131-152.

Dardot, P., Laval, C. (2009), *La nouvelle raison du monde. Essai sur la société néolibérale*, Paris: La Découverte.

Debrégeas, G., Jobard, F. (2008), «Vos papiers! La science à l'aune de la pensée comptable», *Vacarme*, n° 44, pp. 29-32.

De Montlibert, C. (2004), *Savoirs à vendre. L'enseignement supérieur et la recherche en danger*, Paris: Raisons d'agir.

Dupanloup, A. (2001), «Un inestimable parcours du combattant», *Carnets de bord*, n° 1, pp. 4-16.

Dürrenmatt, F. (1998), *Pour Václav Havel*, Genève: Zoé/Laube.

Edquist C. (éd.) (1997), *Systems of innovation*, Londres: Frances Pinter.

Fassa, F., Kradolfer, S., Paroz, S. (2008), *Enquête au Royaume de Matilda. La relève académique à l'Université de Lausanne. Rapport de recherche* [Pavie working papers, n° 1], Lausanne: UNIL.

Foray, D. (2000), *L'économie de la connaissance*, Paris: La Découverte.

- Foucault, M. (2004), *Naissance de la biopolitique* [Cours au Collège de France, 1978-1979], Paris : Gallimard/Seuil.
- Gingras, Y. (2008), « Du mauvais usage de faux indicateurs », *Revue d'Histoire Moderne et Contemporaine* n° 55-4bis, pp. 67-79.
- Gosselain, P. « Slow science. La désexcellence », papier publié sur le *Blog de Paul Jorion* : <http://www.pauljorion.com/blog/?p=27864> (consulté le 15 septembre).
- Hache, E. (2007), « La responsabilité, une technique de gouvernementalité néolibérale ? », *Raisons politiques*, vol. 4, n° 28, pp. 49-65.
- Hufty, M. (dir.), (1998), *La pensée comptable. État, néolibéralisme, nouvelle gestion publique*, Paris/Genève : PUF.
- Insel, A. (2009), « Publish or perish! La soumission formelle de la connaissance au capital », *Revue Mauss*, n° 33, pp. 141-153.
- Jeanpierre, L. (2006), « Une sociologie foucauldienne du néolibéralisme est-elle possible ? », *Sociologie et Sociétés*, vol. 38, n°2, pp. 87-111.
- Krige, J. (2003, [1997]), « The politics of European scientific collaborations », in : J. Krige, D. Pestre (eds), *Science in the Twentieth century*, Londres : Harwood Academic Publishers, pp. 897-918.
- Laborier, P., Lascoumes, P. (2005), « L'action publique comprise comme gouvernementalisation de l'État », in : S. Meyet, M.-C. Naves, T. Ribemont (éds.), *Travailler avec Foucault. Retours sur le politique*, Paris : L'Harmattan, pp. 37-62.
- Laval, C. (2007), *L'homme économique. Essai sur les racines du néolibéralisme*, Paris : Gallimard.
- Louvel, S., Lange, S. (2010), « L'évaluation de la recherche : l'exemple de trois pays européens », *Sciences de la société*, vol. 79, pp. 11-26.
- Lundvall, B.-A. (éd.) (1992), *National systems of innovation. Towards a theory of innovation and interactive learning*, Londres : Pinter.
- Mérindol, J.-Y. (2008), « Comment l'évaluation est arrivée dans les universités françaises », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, n° 55-4bis, pp. 7-27.
- Nedeva, M., Boden, R. (2006), « Changing science : the advent of neo-liberalism », *Prometheus*, vol. 24, n° 3, pp. 269-281.
- Ogien, A. (1995), *L'esprit gestionnaire. Une analyse de l'air du temps*, Paris : Éditions de l'EHESS.
- Ozga, J. (1998), « The entrepreneurial researcher : reformations of identity in the research marketplace », *International studies in sociology of education*, vol. 8, n° 2, pp. 143-153.
- Papon, P. (2001), *L'Europe de la science et de la technologie*, Grenoble : PUG.
- PÉCRES (2011), *Recherche précarisée, recherche atomisée. Production et transmission des savoirs à l'heure de la précarisation*, Paris : Raisons d'agir.
- Perellon, J. (2003), *La qualité dans l'enseignement supérieur. Reconnaissance des filières d'études en Suisse et en Europe : analyse d'une révolution*, Lausanne : PPUR.
- Pontille, D. Torny, D. (2010). « Revues qui comptent, revues qu'on compte : produire des classements en économie et en gestion », *Revue de la Régulation*, n° 8 [en ligne].
- Pontille, D., Torny, D. (2011), « Revues et évaluation scientifique : fabriquer un monde de classements », *Carnets de bord*, n° 17, pp. 35-46.
- Quessada, D. (2010), « De la surveillance. La surveillance globale, un nouveau mode de gouvernementalité », *Multitudes*, n° 40, pp. 54-59.
- Schultheis, F., Roco i Escoda, M., Cousin, P.-F. (2008), « Instauration et conséquences d'un régime académique européen », in : Schultheis, F., Roco i Escoda, M., Cousin, P.-F. (eds.), *Le cauchemar de Humboldt. Les réformes de l'enseignement supérieur européen*, Paris : Raisons d'agir, pp. 5-12.
- Strasser, B.J. (2009), « The coproduction of neutral science and neutral state in cold war Europe : Switzerland and International scientific cooperation, 1951-69 », *OSIRIS* n° 24, pp.165-187.
- Verdrager, P. (2001), « La thèse au jour le jour : sociographie d'une recherche », *Carnets de bord*, n° 1, pp. 17-26.
- Verdrager, P. (2002), « Les passager clandestins de l'université française », *Carnets de bord* n° 2, pp. 5-12.
- Whitley, R., Gläser, J. (éds.) (2007), *The changing governance of sciences. The advent of research evaluation systems*, Dordrecht : Springer.