Journal des anthropologues

Association française des anthropologues

96-97 | 2004

Globalisation. Tome I

Les territoires communs des détracteurs et des partisans de « la mondialisation libérale »

Le cas de la libéralisation de l'enseignement supérieur

The Common Ground of the Detractors and the Advocates of « Free-Market Globalisation »: the Case of the Liberalisation of Higher Education

Sandrine Garcia

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/jda/1766>

DOI : 10.4000/jda.1766

ISSN : 2114-2203

Éditeur

Association française des anthropologues

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2004

Pagination : 29-52

ISSN : 1156-0428

Référence électronique

Sandrine Garcia, « Les territoires communs des détracteurs et des partisans de « la mondialisation libérale » », *Journal des anthropologues* [En ligne], 96-97 | 2004, mis en ligne le 22 février 2009, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/jda/1766> ; DOI : 10.4000/jda.1766

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

Journal des anthropologues

Les territoires communs des détracteurs et des partisans de « la mondialisation libérale »

Le cas de la libéralisation de l'enseignement supérieur

The Common Ground of the Detractors and the Advocates of « Free-Market Globalisation »: the Case of the Liberalisation of Higher Education

Sandrine Garcia

- 1 La commercialisation de l'éducation est en France un sujet particulièrement sensible et mobilisateur puisqu'elle met en question un choix historiquement établi faisant de l'éducation un « bien public ». Régulièrement dénoncée par les forces associatives ou syndicales qui lui opposent un projet de démocratisation de l'enseignement public, elle correspond à un ensemble de transformations difficiles à identifier dans la mesure où elles se produisent à différents niveaux du système d'enseignement. L'Accord général sur le commerce des services (AGCS) est perçu comme une menace tangible puisqu'il définit, par le fait même de vouloir en fixer les règles commerciales, l'éducation comme un marché. Cet accord est donc particulièrement visé par ceux qui s'opposent à la « marchandisation de l'éducation ». Il concerne essentiellement l'enseignement supérieur, l'AGCS excluant les niveaux d'enseignement qui font partie des « obligations gouvernementales »¹.
- 2 Pourtant, force est de constater que ces dénonciations ont, en ce qui concerne l'enseignement supérieur, une prise relativement limitée : fondées sur une opposition public/privé et sur l'identification des intérêts privés à des forces exogènes internationales, elles peinent à identifier ce qui se présente plutôt comme une « hybridation » selon l'expression d'Annie Vinokur (2001, 2002) entre le privé et le public. Elles ont peut-être permis d'exclure, pour le moment les services d'éducation de la liste des négociations internationales ; cependant elles n'entravent pas le développement actuel de services payants dans l'enseignement supérieur, ceux de la Validation des acquis de l'expérience (VAE) ou de la formation à distance à travers les Technologies de l'information et de la

communication pour l'enseignement (TICE). Plus généralement c'est, à travers la mise en place de parcours de formation individualisés², une logique de marché qui est en train de s'imposer comme modèle d'organisation pédagogique avec l'assouplissement généralisé des contraintes institutionnelles sur le contenu des formations et la promotion d'un étudiant censé se comporter comme un acteur rationnel et finalement seul responsable de ses choix.

- 3 Il s'agit d'analyser ici, à l'aide de la méthode des rationalités idéal-typiques (Weber, 1971) comment les tenants d'une vision libérale de l'éducation ont d'abord gagné la bataille des idées qui les opposait aux partisans de la « démocratisation » de l'enseignement public. Il faut en particulier montrer comment la conception de la démocratisation que ces derniers opposent à la vision libérale en se référant à une éthique de la conviction (Weber, 1959), est à la fois ce qui les mobilise contre cette vision et ce qui les a conduit à défendre des solutions pédagogiques en fait plus adéquates au marché éducatif qu'aux finalités poursuivies par ces militants de la démocratisation, du fait de l'indifférence à l'égard des moyens utilisés pour démocratiser l'enseignement supérieur.

Une analyse de la « marchandisation de l'éducation » en termes de forces exogènes

- 4 Ce qui est habituellement désigné par « marchandisation de l'éducation » suppose la transformation de l'enseignement supérieur conçu comme un service public en un ensemble de « services d'éducation » fournis sur une base commerciale et destinés à l'échange international. Elle implique d'abord une libéralisation permettant d'appliquer les règles commerciales qui prévalent pour l'échange de services, c'est-à-dire « l'accès au marché », le « principe du traitement national », « la clause de la nation la plus favorisée »³. Cette libéralisation concerne essentiellement l'enseignement supérieur et la formation pour adulte. Dans sa forme la plus achevée, elle nécessite une réévaluation du rôle de l'État qui ne peut plus accorder les mêmes subventions publiques à ses institutions sans devoir les accorder aux autres prestataires de services, mais aussi l'affaiblissement de son monopole dans la définition des diplômes afin que puissent se développer librement toutes les formations nécessaires à la constitution d'un espace concurrentiel sans lequel il n'y a pas de « marché ». Or, c'est justement une des caractéristiques essentielles de la vision libérale que d'accorder une place essentielle à la régulation par le marché et la concurrence (Garcia, 1986 ; Laufer, 1995). Il y a donc deux phénomènes distincts dans ce qu'on appelle la « marchandisation de l'éducation », même s'ils entretiennent des liens étroits : tout d'abord, le fait de transformer en marchandise un bien qui était, pour reprendre le modèle de Polanyi (1944), « encastré » dans des finalités sociales, mais aussi le fait d'accorder au marché un rôle central dans la définition de l'offre de formation : l'intérêt public est alors assuré par la confrontation de l'offre et de la demande (et des intérêts particuliers) tandis que l'acteur est supposé rationnel et capable d'effectuer les calculs nécessaires à l'optimisation de ses intérêts. La conception libérale de l'éducation, défendue par la Commission européenne⁴ comme par la plupart des institutions internationales chargées de la « santé économique » des nations, fait de l'éducation supérieure un investissement rentable à la fois pour l'économie et pour les individus (en termes d'accès à des positions sociales). Pour cette raison, il est financièrement imputable à ces derniers, le rôle de l'État étant d'octroyer à chacun un nombre déterminé d'années de formation qu'il serait libre d'utiliser « tout au long de la

vie », qui se substituerait à l'actuelle distinction entre formation initiale et continue. Cette vision reporte sur l'individu la responsabilité de sa réussite sociale, qui dépend de sa capacité à choisir et à réussir dans des formations garantissant son « employabilité ». En revanche, il dispose d'un vaste marché de la formation qui lui permet de choisir celle qui lui convient le mieux et qui est la plus ajustée à ses besoins et à ses goûts individuels. Mais comme cet acteur est supposé rationnel, la liberté dont il dispose est un atout.

- 5 Si la France, à travers l'Europe, a refusé de s'engager plus avant dans les négociations encadrées par l'AGCS⁵, elle est par contre en train d'accomplir au niveau de l'enseignement supérieur une véritable mutation culturelle consistant à organiser l'enseignement supérieur selon les principes qui régissent le marché : les TICE ont été l'occasion d'introduire dans l'enseignement supérieur des services payants⁶ (Garcia, 2003) et de développer le marché de la formation à distance ; la validation des acquis de l'expérience personnelle⁷, votée dans le cadre de la loi sur la modernisation sociale, constitue un autre service payant, en même temps qu'elle permet à l'enseignement supérieur d'assouplir les critères de recrutement des étudiants et de cibler de nouveaux publics (ceux qui justement ne présentent pas les critères scolaires habituels pour accéder à l'enseignement supérieur, comme la possession du baccalauréat). Par ailleurs, les universités françaises sont en train de se lancer dans une politique de « diversification de l'offre de formation » et surtout, de redéfinition de l'offre de formation par rapport à la demande, avec la réforme dite du LMD⁸, qui permet aux étudiants de choisir une partie des enseignements qui composeront leurs diplômes et aux universités de développer une offre localement adaptée. Enfin, l'idée que les étudiants doivent davantage contribuer financièrement à leur formation et ce, en fonction de la valeur professionnalisante du diplôme qu'ils préparent, fait partie des orientations récentes de la Conférence des présidents d'université⁹ (CPU). Ainsi, indépendamment de l'AGCS, on évolue bien vers un marché de la formation supérieure et la substitution de l'éducation tout au long de la vie à l'actuelle distinction entre formation initiale et formation continue pourrait permettre, comme cela a déjà été le cas pour la formation à distance, d'aligner la première sur les principes déjà marchands de la formation continue.
- 6 La vision libérale de l'éducation comme outil de l'employabilité des individus (et investissement dans le « capital humain ») a été fortement critiquée par les militants « altermondialistes ». Toutefois, l'étude de leur production¹⁰ fondée sur les textes de l'association ATTAC, qui constitue en France la force principale dans la lutte contre « la mondialisation libérale » et celle des syndicats de l'enseignement supérieur, particulièrement concernés, révèle que les acteurs incriminés dans ce processus sont essentiellement identifiés aux « forces exogènes » que représentent l'OMC, l'OCDE, le FMI, la Banque mondiale, la Commission de Bruxelles, qui certes partagent une vision libérale de l'éducation, mais ne jouent qu'un rôle très lointain dans sa mise en œuvre nationale : pour l'association ATTAC, l'AGCS est le danger essentiel qui guette l'éducation et son exclusion de la liste des négociations est une garantie : « Pour finir, tant que l'éducation ne sera pas explicitement et définitivement sortie du champ de compétence de l'AGCS, le danger sera présent. Il nous faut obtenir cette sortie ! »¹¹. Daniel Monteux, membre du bureau national du SNESUP et du bureau d'ATTAC, dans une contribution présentée devant le Conseil scientifique d'ATTAC (10 septembre 2001) met en cause également l'AGCS, mais aussi le FMI, la Banque mondiale, l'OCDE et la Commission de Bruxelles, ainsi que le sommet de Lisbonne, le traité d'Amsterdam et l'agence Edufrance, qui a été créée

par l'ancien ministre de l'Éducation Claude Allègre pour, selon ses propres termes, « valoriser notre offre de formation à l'étranger ».

- 7 Il n'existe dans cette « contribution » aucune information sur la manière dont se construisent aujourd'hui dans l'enseignement supérieur des marchés concrets, comme celui des formations à distance ou celui de la VAE, et encore moins sur le marché comme forme d'organisation pédagogique : seule est évoquée « la convergence entre patronat et une partie des réformateurs universitaires pour inscrire toute réforme éventuelle dans la démarche marchande de pensée unique ». Au Forum mondial de l'éducation de Porto Alegre (28 septembre 2003), le même intervenant, mobilisant implicitement la théorie du complot, annonce d'emblée que « L'OMC veut transformer l'éducation en une marchandise comme les autres, soumise aux règles ordinaires de la concurrence et des échanges commerciaux. Son instrument : l'AGCS ». Après avoir rappelé que la concurrence, dans l'éducation, n'a pas attendu l'AGCS, il impute cette concurrence au « poids du marchand et non-marchand » et évoque l'OCDE, le FMI, la Banque mondiale et « l'actuelle construction européenne ». Il termine son intervention par des propositions qui seraient susceptibles de combattre la mondialisation de l'éducation : « combattre les exclusions, lutter contre l'échec, transformer les formations pour les ouvrir à la réussite et à la qualification pour le plus grand nombre, en y renforçant les dimensions critiques et citoyennes, pas de cadeau à la mise en concurrence des universités et autres secteurs de l'éducation. L'éducation, bien commun de l'humanité ou marchandise, il faut choisir », etc. Au même Forum mondial de l'éducation, Louis Weber, membre de l'institut de la FSU, dénonce les inégalités engendrées par le libéralisme, les injustices qu'il produit, toujours à partir du rôle de l'OCDE, de la Banque mondiale, de l'OMC dans « le nouvel ordre éducatif mondial ».
- 8 Enfin, Ricardo Petrella, d'ailleurs cité par Daniel Monteux, a écrit pour ATTAC un texte non daté sur « L'éducation, victime de cinq pièges » qui n'en dit pas plus sur le processus de transformation à l'œuvre aujourd'hui : au terme d'un exposé sur la vision libérale de l'éducation, qui rejoint les constats déjà faits sur la conception instrumentale de l'éducation comme investissement dans les ressources humaines, on apprend tout au plus que « soutenues par les pouvoirs publics nationaux, les entreprises mènent la danse ». Pour le reste, l'article est, là encore, essentiellement consacré au rôle de l'AGCS, de l'OMC, des « entreprises privées d'éducation par e-learning », du FMI, de la Banque mondiale, le sommet de Lisbonne et enfin du PAGSI (Plan d'action gouvernemental pour la société de l'information) ». De fait, le PAGSI joue un rôle important de passerelle entre la vision libérale hégémonique défendue par les institutions internationales citées, puisque c'est lui qui impulse en France le développement de l'offre de formation à distance. Celui-ci, au nom de « la société de l'information », a permis d'introduire au sein de l'université des services éducatifs facilement exportables, ce qui est un enjeu de la libéralisation. Mais son action concrète n'étant pas mentionnée par l'auteur, son évocation n'est d'aucune utilité pour comprendre les relations entre les orientations libérales de ces institutions et leurs conséquences concrètes dans les différentes nations. Le texte se termine par l'appel à une « autre éducation » que celle proposée par la vision libérale. Entièrement située dans un « ailleurs », elle donne pour ambition essentielle de donner à l'éducation l'objectif « d'apprendre à dire bonjour à l'autre », ce qui signifierait « que le système éducatif se donne comme fonction originale de faire apprendre à tout citoyen à reconnaître l'existence de l'autre ».

- 9 Le texte de Ricardo Petrella, tout comme les autres interventions précédemment citées, consiste donc à dénoncer la vision libérale de l'éducation et à affirmer, contre cette vision, d'autres valeurs (la solidarité, la reconnaissance de toute contribution indépendamment de toute qualification par rapport aux critères de productivité et de rentabilité, etc.) sans que le lecteur ne soit davantage éclairé sur les moyens de contrecarrer la vision dénoncée. C'est ainsi qu'est mobilisé un registre d'activité qu'on peut, avec Weber, qualifier de « rationalité en valeur » (1959 : 206-209), qui fait de l'affirmation des convictions considérées comme absolues l'essentiel de l'action, sans prendre en considération la question des moyens d'actualiser cette vision. L'adversaire (identifié comme la « vision libérale ») est en quelque sorte « exorcisé » par assimilation à des forces exogènes, qui se situent ailleurs, loin de la communauté universitaire et auxquelles sont prêtés des intérêts mercantiles. L'affirmation d'autres valeurs (la « démocratisation ») de l'enseignement supérieur est alors manifestement vécue, et parfois explicitement pensée, comme un moyen de lutter contre la marchandisation.
- 10 De ces différentes analyses et des autres textes qui fondent, en matière d'éducation, la pensée critique des militants altermondialisation, est occulté le travail de reformulation de la vision libérale dans les catégories nationales du service public et de l'attachement au service public. C'est ainsi qu'une déclaration conjointe d'associations d'universités sur « l'enseignement supérieur et le commerce des services » commence par affirmer que « la raison d'être de l'enseignement supérieur est de servir l'intérêt public et qu'il ne constitue pas une marchandise, un fait que les États membres de l'OMC ont reconnu dans des conventions et déclarations de l'UNESCO et d'autres instances internationales ou multilatérales » et donc, en apparence tout au moins, refuser ce qui est désigné par « marchandisation ». Mais, en même temps qu'elles demandent aux pays dont elles dépendent de ne pas prendre d'engagements en matière de services d'enseignement supérieur dans le contexte de l'AGCS, les associations assurent dans la même déclaration « leur détermination de réduire les obstacles au commerce international de l'enseignement supérieur en recourant à des conventions et à des accords qui ne font pas partie des politiques commerciales ». Et il est précisé que « cet engagement inclut, sans s'y limiter, l'amélioration des communications, l'expansion des échanges d'information et l'élaboration d'accords concernant les établissements, les programmes et les grades de l'enseignement supérieur ou les pratiques d'examen des qualifications et de la qualité »¹². Cette déclaration revient donc à prendre position en faveur de la libéralisation du commerce international d'enseignement, tout en refusant d'inclure l'éducation dans le cadre de l'AGCS, qui selon la même lecture des forces exogènes mobilisées par les forces hostiles au libéralisme, incarne la marchandisation.
- 11 De cette déclaration, l'association ATTAC ne retient que ce qui est conforme à ses propres valeurs, c'est-à-dire la déclaration initiale selon laquelle « l'éducation n'est pas une marchandise », sans même remarquer qu'elle est contredite par sa « détermination à réduire les obstacles au commerce international d'enseignement supérieur ». Elle classe donc cette prise de position dans la rubrique des actions ou des événements marquant la lutte « contre la marchandisation », de la même manière qu'elle considèrera que l'exclusion récente du secteur de l'éducation de la liste des services à négocier dans le cadre de l'AGCS constitue un frein, dont le caractère provisoire est néanmoins souligné, à la libéralisation de l'enseignement supérieur alors qu'actuellement se mettent en place et se préparent les nouvelles réformes nécessaires à cette libéralisation sans susciter de

mobilisation de l'association « altermondialiste » ou des représentants syndicaux chargés du secteur éducation.

Le marché comme remède aux « carences » de l'institution publique

- 12 Loin de mettre en avant les valeurs libérales identifiées à travers les « forces exogènes », ceux qui, au niveau de l'État et au niveau des universités (CPU), réforment l'enseignement supérieur dans le sens d'une libéralisation invoquent, selon les acteurs, la position qu'ils occupent et les circonstances, la nécessité de le transformer pour le moderniser, lutter contre l'échec universitaire et/ou y inclure des populations qui en seraient exclues ou encore les nécessités de « l'harmonisation européenne ». Le constat d'une université publique qui ne remplirait pas ses missions, notamment en termes de démocratisation, est central dans leur argumentation, qu'il s'agisse de la mise en place actuelle des « parcours diversifiés » ou, avec la VAE, d'offrir la possibilité à ceux qui ne maîtrisent pas les savoirs académiques d'accéder à l'enseignement supérieur, ou encore, avec les formations à distance, de rompre avec un enseignement « ex cathedra » pour permettre à l'étudiant d'apprendre à son rythme, chez lui, de manière individualisée et « interactive ».
- 13 Les taux d'échec des étudiants en premier cycle universitaire sont utilisés pour fonder une analyse en termes de « carences » de l'institution universitaire : ces carences sont imputées d'une part aux pratiques pédagogiques, qui ne seraient pas « adaptées » à des publics « nouveaux » et qui, n'étant pas évaluées dans la carrière des enseignants chercheurs au même titre que la recherche, ne susciteraient aucun intérêt de la part des universitaires. Elles proviendraient d'autre part des insuffisances de « l'offre de formation » publique, qui manquerait de « diversité » et de souplesse : en effet, définie jusqu'alors par des critères académiques (comme par exemple la possession du baccalauréat), elle n'autorise pas un ajustement aux caractéristiques singulières des individus et notamment de ceux qui ne possèdent pas les prérequis académiques officiellement requis.
- 14 Ces deux types de « carences » de l'institution appellent évidemment des réponses déterminées et ces réponses sont liées aux termes dans lesquels les problèmes qu'il s'agit de résoudre ont été posés. Le premier type de carence, celui qui découlerait d'une absence de pédagogie des universitaires qui est posée et déduite des faibles taux de réussite en DEUG à l'exclusion des autres variables qu'une comparaison avec les institutions d'enseignement supérieur qui « réussissent » permettrait pourtant de mettre en lumière : l'évaluation des enseignants et l'introduction de cette évaluation dans les critères d'avancement dans la carrière se présente comme la seule manière « d'améliorer les pratiques pédagogiques » pour les rendre « efficaces ». La réforme Bayrou, en 1997, a franchi le premier pas en introduisant l'évaluation des enseignements. Celle-ci a fourni un outil à l'administration pour soumettre les enseignants à une logique qui engage en elle-même une définition de la « bonne pédagogie » comme « satisfaction de la demande ». Mais si cette évaluation n'a aujourd'hui aucun poids dans la carrière des enseignants, elle a préparé le terrain aux dispositifs d'évaluation de la qualité qui sont une des conditions d'un « marché parfait » selon la théorie économique libérale (Garcia, 1986). Dans la configuration actuelle qui est celle de la constitution d'une offre

internationale de formation, elle ne peut que s'inscrire dans les préoccupations politiques visant à trouver des modes de certification de la qualité. L'utilisation des taux de réussite des étudiants comme mesure de la démocratisation et de l'efficacité pédagogique a progressivement introduit une logique de rentabilité et de performance qui ne pouvait que placer les filières non sélectives scolairement (et aussi socialement) en position d'échec (et avec elles, les enseignants chercheurs qui y enseignent). La réforme du statut des enseignants, que la CPU tente actuellement d'imposer, renforce cette logique de performance et de rentabilité : elle se propose en effet de moduler les services jusqu'alors définis nationalement (comme l'étaient d'ailleurs les diplômes) pour confier au chef d'établissement la détermination du service des enseignants chercheurs et le contrôle des objectifs fixés avec lui dans le cadre d'une contractualisation, déjà proposée par le rapport Espéret et repris par le ministre de l'Éducation Luc Ferry. Mais cette réforme du statut est présentée (et d'ailleurs défendue par les syndicats à ce titre), comme le moyen d'une « reconnaissance des tâches » effectuées par les enseignants chercheurs et plus particulièrement... des « nouvelles tâches » que sont les nouvelles technologies et la validation des acquis de l'expérience.

- 15 L'autre grand type de « carence » de l'institution, associé au manque de « diversité » de l'offre de formation et à sa « rigidité », trouve son remède dans les réformes qui permettent d'assouplir l'offre de formation, c'est-à-dire la mise en place du LMD et l'autonomie des universités, grâce à laquelle il leur sera possible de créer des diplômes locaux (les « diplômes d'université ») d'un côté, d'un autre d'affaiblir le cadre national des diplômes nationaux et de moduler les droits d'inscription des étudiants.
- 16 Bien que la constitution d'un marché de l'enseignement supérieur s'oppose en fait essentiellement à l'éducation supérieure conçue comme « bien public » (et non pas à la démocratisation de l'enseignement public, qui est un projet politique particulier), en France tout au moins, l'enjeu d'une éducation supérieure publique a été, depuis le milieu des années quatre-vingt, estompé par celui de la démocratisation de l'enseignement public porté par le gouvernement socialiste, les syndicats enseignants et étudiants « de gauche », ainsi qu'une partie des intellectuels de gauche. Ce projet de démocratisation de l'enseignement public a été élaboré à une période de l'histoire correspondant à une certaine « domestication du capitalisme », permettant un compromis entre les groupes sociaux (Boltanski & Chiapello, 1998). Notamment, il dépend d'une plus grande autonomie politique (au niveau national) vis-à-vis de la politique budgétaire et c'est cette autonomie qui justement fait aujourd'hui défaut, la nécessité de respecter les contraintes budgétaires extérieures ayant remplacé l'équilibre des paiements (Lordon, 2002). Or, dans ce cadre contraignant (que l'on peut contester, mais qui n'en constitue pas moins un donné de la politique économique actuelle), le gouvernement n'a absolument pas la marge de manœuvre qui aurait été exigée pour mener à bien un projet de démocratisation de l'université élaboré avant le pacte de stabilité¹³ et les contraintes budgétaires qu'il implique. Mais il ne peut pas revenir, pour des raisons de « risque politique » évident, sur l'interdiction de pratiquer une sélection à l'entrée de l'université et dont la remise en cause a coûté à la droite un ministre en 1986. Étant donné ces contraintes et ce risque politique, les pouvoirs publics doivent naviguer entre la nécessité d'imposer des restrictions budgétaires et l'impossibilité de pratiquer une sélection à l'entrée de l'université. Aussi la formulation des réformes structurelles dans les termes des réformes pédagogiques, qui sont attendues par les syndicats attachés à ce projet de démocratisation, s'impose-t-elle comme la seule solution pour mener à bien ces réformes

structurelles et respecter l'interdiction de la sélection. Cette formulation est récurrente dans les processus de libéralisation de l'enseignement supérieur décrits : l'attachement à des taux de réussite, qui ont une valeur symbolique forte pour les syndicats étudiants et enseignants, joue en quelque sorte un rôle de « passerelle idéologique » entre un projet de démocratisation de l'enseignement public et une logique de marché (fondée sur la rentabilité, l'ajustement de l'offre à la demande, etc.).

- 17 Dans son intervention devant le CNESER du 23 avril 2001, l'ancien ministre de l'Éducation, Jack Lang, trace ainsi les « orientations pédagogiques pour l'enseignement supérieur » : « mon état d'esprit est resté le même : assouplir et moderniser notre système pour mieux répondre à notre double volonté de démocratiser la réussite des étudiants et élever encore la haute qualité de notre enseignement et de notre recherche ». Il rappelle également plus loin que « l'une d'entre elles (orientations) est la volonté de voir encore s'améliorer les premiers cycles, en particulier nos premières années d'université ». Et à cette double volonté le SNESUP n'a, par exemple, rien à redire : « Comment ne pas souscrire à cette double volonté ? Mais tant pour démocratiser que pour élever, il faut du quantitatif et du qualitatif concertés : à cet égard, nous sommes loin du compte »¹⁴. Ainsi, l'argument de la démocratisation de l'enseignement public est retourné contre ses partisans, à la manière dont on se sert de la force d'un adversaire sportif pour la retourner contre lui. Et dans la mesure où la pensée altermondialiste reste, pour l'essentiel, focalisée sur les « forces exogènes », elle n'est pas en mesure d'apercevoir que les réformes nationales envisagées par le pouvoir politique ne peuvent qu'être des réformes structurelles « emboîtées » dans des réformes pédagogiques car il n'y a aucune raison que l'éducation, qui constitue le plus gros budget de la nation, échappe aux contraintes budgétaires qui pèsent sur les services publics dans une société qui a déjà transféré une part de son autorité aux institutions macroéconomiques. Ainsi, si les représentants de l'État peuvent utiliser la volonté de réformes pédagogiques pour imposer des réformes structurelles, l'inverse n'est pas également vrai : car la démocratisation de l'éducation supérieure publique suppose l'existence d'une éducation supérieure publique que le marché menace, elle dépend étroitement des subventions de l'État qu'il s'agit justement de réduire dans le cadre d'une économie de marché. Ceci ne veut pas dire qu'il n'existe, dans l'absolu, aucune marge de manœuvre budgétaire : il serait économiquement possible de limiter l'accès à l'enseignement supérieur et d'ajuster le nombre d'étudiants aux capacités d'accueil des universités et aux moyens économiques d'encadrement ou de « redistribuer les richesses » entre filières sélectives et non sélectives. Mais la première voie est barrée comme nous l'avons vu parce qu'elle présente un risque politique important et la seconde n'est guère envisagée, de telle sorte que c'est l'extensibilité des charges et des missions des enseignants chercheurs qui paraît la plus adaptée, c'est-à-dire le temps de travail des universitaires comme variable d'ajustement des contraintes économiques.

Définir l'offre par rapport à la demande : les mêmes moyens au service de finalités opposées ?

- 18 Le cas de la libéralisation de l'enseignement supérieur constitue une illustration assez exemplaire de la manière dont le capitalisme a su détourner la critique anti-capitaliste en incorporant certaines de ses revendications et d'une situation où la critique est désarmée parce qu'elle reste en quelque sorte « rivée » à un autre état du capitalisme (Boltanski &

Chiapello, 1998) celui où l'enseignement public servait à assurer la reproduction des positions sociales. La démocratisation de l'enseignement public apparaît alors comme solidaire d'un projet politique d'émancipation des classes populaires qui ne se réduit pas à la possibilité pour les classes populaires de changer de classe sociale : il est tout autant attaché aux effets politiques qui sont prêtés à l'accès au savoir de ces classes populaires, notamment en termes d'émancipation sociale de ces classes populaires. C'est la raison pour laquelle ceux qui combattent la marchandisation de l'enseignement supérieur ne lui opposent pas tant l'enseignement supérieur comme bien public que l'enseignement supérieur comme moyen d'émancipation des classes populaires et militent avant tout pour augmenter quantitativement leur accès à l'enseignement supérieur. Cette critique oblige les pouvoirs publics à composer avec le refus de la sélection exprimé par ces forces militantes et les contraintes budgétaires qui dérivent d'une économie de marché. Et la solution à la fois la plus rationnelle économiquement, la plus compatible avec la libéralisation de l'enseignement supérieur et la moins « risquée » politiquement, c'est de favoriser la différenciation de l'offre de formation, qui condamne les filières les moins « attractives » à accepter les étudiants qui n'ont pas les moyens (économiques et scolaires) d'aller ailleurs et donc à devenir des filières de relégation.

- 19 Mais on ne peut parler d'instrumentalisation de la pensée critique qu'à condition de mettre en relation les types d'activités déployés par les tenants de la vision libérale d'une part, d'autre part de ceux qui lui opposent la démocratisation de l'enseignement public. La conception libérale et la conception « de la démocratisation » sont toutes les deux solidaires de valeurs qui en tant que telles sont relatives. En revanche, en s'appuyant sur les valeurs des militants de la démocratisation pour imposer des réformes structurelles, les acteurs stratégiques (ministère, CPU) de la libéralisation mettent en œuvre une rationalité en finalité au niveau des moyens. A l'inverse, la logique de la conviction et notamment l'attachement à une vision de l'éducation comme bien non seulement public, mais aussi démocratique, conduit leurs adversaires à une certaine indifférence au niveau des moyens qui en favorise l'instrumentalisation. Ainsi, elle a conduit tout naturellement les contestataires de la libéralisation de l'enseignement supérieur à accepter les transformations nécessaires à la « marchandisation » de l'éducation, entendue aux deux sens du terme que nous avons définis au début, c'est-à-dire la constitution d'espaces marchands d'une part, de l'autre une organisation qui accorde une plus grande place au marché comme lieu de rencontre entre l'offre et la demande. La VAE¹⁵ ou les TICE¹⁶, qui ont objectivement permis d'introduire des « services » marchands au sein de l'enseignement supérieur, ne sont jamais désignées comme tels, mais globalement créditées des mêmes vertus « démocratisantes » que celles qui leur sont attribuées par leurs ambassadeurs, alors qu'elles exigent bien plus de dispositions à l'autocontrainte que les formations « traditionnelles ». Le marché comme forme d'organisation pédagogique, avec des diplômes qui sont en large partie fondés sur les choix de l'étudiant, n'est pas davantage identifié et contesté dans ses présupposés, comme le fait que cette plus grande liberté accordée à l'étudiant a pour conséquence de reporter sur lui la responsabilité de sa formation, faisant de lui un acteur rationnel. La « diversification de l'offre », comme celle des parcours de formation, est au contraire défendue avec insistance comme un moyen d'augmenter l'accès à la formation. Enfin, en faisant de l'augmentation statistique du nombre d'étudiants issus des classes populaires l'enjeu majeur de la démocratisation de l'enseignement public indépendamment de leur répartition dans les différentes filières d'enseignement supérieur et des inégalités déjà existantes entre les conditions

d'encadrement des étudiants, les partisans de la démocratisation s'interdisent de combattre la ségrégation et accordent aux acteurs de la libéralisation la possibilité de ménager aux classes populaires les espaces les plus dévalorisés et les plus ouverts (scolairement et économiquement) de l'enseignement supérieur.

- 20 Plus encore, le syndicat étudiant majoritaire, l'UNEF, aujourd'hui hostile aux « réformes Ferry » a même fourni, au nom de la démocratisation, un des moyens d'introduire au sein de l'université la logique de performance et de rentabilité en faisant de l'évaluation des enseignants le vecteur d'une « révolution pédagogique ». En effet, son manifeste « pour une révolution pédagogique » (mai 2000), avec lequel le SNESUP a exprimé sa solidarité, est un exemple idéal typique d'une analyse qui *déduit* l'échec des étudiants en DEUG des pratiques pédagogiques à l'exclusion de toute autre variable. Il ressort de ce manifeste que les étudiants n'ont aucune contribution propre dans leur réussite ou leur échec, ils sont « mis en échec » car ils pâtiraient de l'absence de formation des enseignants « qui n'ont pas nécessairement les moyens de faire évoluer la pédagogie » et auxquels, pour ces raisons « il est incontournable d'offrir des séminaires de formation ». Bien qu'il exige aussi des conditions d'encadrement (cours en petits groupes, etc.) et évoque la question de l'articulation entre les cours et les TD, la seule revendication qui « ne saurait être différée » dans le manifeste est « l'évaluation des enseignants ». Dans ces conditions, ce qui est présenté comme un pari ambitieux, « vouloir révolutionner la pédagogie à l'université », exprime avant tout une volonté de changer l'institution tout en gardant l'essentiel, c'est-à-dire la liberté et le choix maximal de l'étudiant posé comme un « acteur rationnel » : plus précisément, il atteste la volonté de contraindre davantage les enseignants, à travers l'évaluation, d'adopter ce qui est *implicitement* défini comme « la bonne pédagogie », c'est-à-dire celle qui ferait réussir les étudiants sans qu'eux-mêmes n'aient à s'impliquer et à se contraindre davantage. Or, c'est bien cette monocausalité et cette partialité qui est problématique (et non pas, bien sûr, que les pratiques pédagogiques soient intégrées dans l'analyse de l'échec ou de la réussite universitaire)¹⁷.
- 21 Par cette approche, ce manifeste révèle de fortes contiguïtés entre une forme d'organisation pédagogique par le marché, le présupposé de l'acteur rationnel et les revendications formulées par le syndicat étudiant. Le report de l'entière responsabilité de la réussite scolaire sur les enseignants tend à faire de la réussite un droit indépendamment de l'activité cognitive de l'étudiant, son propre rapport aux études, son assiduité, etc. L'évaluation des enseignants qui est exigée par le syndicat s'inscrit ainsi parfaitement dans les projets actuels « d'évaluation de la qualité » qui est l'une des implications de la constitution d'un marché éducatif mondial, parce que dans une vision qui les exclut d'un rôle actif dans leur réussite, les étudiants s'apparentent à des clients auxquels « le prestataire de service » qu'est l'enseignant (selon la définition de l'AGCS) doit tout. Ce texte d'orientation a revendiqué la possibilité pour les étudiants de définir eux-mêmes le contenu de leur diplôme¹⁸, donc une définition de l'offre par la demande qui est aujourd'hui admise avec le LMD. Il n'y a donc rien d'étonnant que l'ancien ministre de l'Éducation termine la présentation des orientations pour « l'enseignement supérieur » par une référence au manifeste pour une révolution pédagogique¹⁹.
- 22 Une analyse en simples termes d'instrumentalisation est donc d'autant moins suffisante que les critiques adressées par les syndicats aux acteurs « stratégiques » que sont le ministère et la CPU dans le processus de libéralisation de l'enseignement supérieur sur le « manque de concertation » ou de « représentativité » (des positions de la CPU) dévoilent certes bien un travail de domination politique, la communauté universitaire étant

« court-circuitée » par la CPU, mais que l'on peut également imputer aux syndicats et plus particulièrement au SNESUP (majoritaire) : celui-ci, pendant que se mettaient en place les étapes décisives du processus de libéralisation, a toujours refusé dans ses colonnes la moindre discussion des seuls objectifs quantitatifs qui sont solidaires d'un projet politique passé et dont la poursuite dans un tout autre contexte ne peut que conduire à la dégradation des conditions d'enseignement dans les filières les moins dotées. Il s'est contenté d'affirmer, bulletin après bulletin, son attachement à un projet qui met le plus souvent l'accent sur l'augmentation du nombre d'étudiants « potentiels » plutôt que la réduction des inégalités sociales à l'intérieur de l'enseignement supérieur, en se considérant spontanément comme le porte-parole de la communauté universitaire. Enfin, ne pouvant ignorer les contraintes budgétaires et l'existence d'un pacte de stabilité, sans pour autant poser leur assouplissement comme condition nécessaire d'un projet de démocratisation de l'enseignement public, on peut supposer qu'il a fait un choix stratégique, pour la communauté universitaire, entre l'extension du temps de travail des enseignants chercheurs et l'ajustement du nombre d'étudiants aux subventions publiques, entre l'augmentation du nombre d'étudiants et l'égalisation des conditions d'encadrement des étudiants. Mais pas plus que la CPU, il n'a consulté les enseignants chercheurs sur les choix stratégiques qui s'offrent dans un contexte donné²⁰. Enfin, les alliances politiques avec le syndicat étudiant ont favorisé l'acceptation d'une logique de marché plus qu'elles n'ont permis de la combattre.

- 23 Est-ce à dire que la critique syndicale n'a rien à redire aux évolutions actuelles ? Bien au contraire, les syndicats enseignants et étudiants n'ont cessé de dénoncer « le manque de moyens » et de se formaliser des risques que pourraient faire porter sur le caractère national des diplômes « les parcours diversifiés ». Ils ont réagi contre ces risques en proposant un « référentiel national des formations et des diplômes ». L'augmentation possible des droits d'inscription des étudiants a également été contestée, tout comme la constitution de « pôles d'excellence » dans les universités et d'autres aspects, comme le renforcement de la sélection qui pourrait découler d'une plus grande latitude laissée aux universités de créer des filières sélectives (dans le cadre d'une plus grande autonomie rendue possible par la décentralisation actuelle) ou de la mise en œuvre du LMD.
- 24 Mais ces aspects peuvent-ils vraiment être séparés des autres aspects ? Les assouplissements et la « diversité » qui permettent à la fois la liberté de choix et les ajustements aux caractéristiques de tous les publics ne sont-ils pas plus compatibles avec une « démocratisation par le marché », offrant à chacun ce qui lui convient le mieux (selon ce qu'il est), qu'avec une démocratisation dans une logique de service public, qui ne peut pas proposer une offre ajustée aux caractéristiques individuelles des usagers ? Peut-on à la fois défendre le caractère national des diplômes et la diversification des parcours ? La liberté totale de l'étudiant dans la définition de ses diplômes et la même garantie par l'État de leur valeur ? La gratuité et l'utilisateur-client ? Le marché n'est-il pas, finalement, le mieux placé pour apporter le choix maximal, prendre en compte l'individu et respecter sa liberté ?
- 25 Est-il possible de penser avec les catégories du marché tout en refusant le marché ? L'affirmation de valeurs humanistes qui est au centre de la critique de la marchandisation de l'éducation ne peut, en tout état de cause, être confondue, comme on pourrait le faire a priori, avec une « résistance » au libéralisme : elle n'a fourni aucune arme à la communauté universitaire (ni à ceux qui se trouvent en dehors et qui sont également concernés en tant qu'usagers potentiels) pour se mobiliser contre le modèle

d'organisation pédagogique par le marché et ses conséquences prévisibles. Elle a dispensé d'avoir à combattre la libéralisation là où elle est mise en œuvre effectivement, c'est-à-dire au niveau des « réformes structurelles », des États et des universités, par des acteurs qui ne sont pas nécessairement déterminés par des intérêts mercantiles.

- 26 Ainsi, l'éthique de la conviction n'est pas seulement ce qui a permis de relativiser le caractère universel et naturel du marché, même s'il lui faut reconnaître cette vertu : par la vision extrêmement grossière et caricaturale de ce qu'est une logique de marché (toujours incarnée par des forces exogènes) et diabolisée (Zelizer, 1994 : 4), elle est aussi par le monopole qu'elle a exercé et qu'elle exerce toujours en matière de critique sociale ce qui a fait obstacle à une analyse des présupposés de la vision libérale qui ne se réduisent pas à « l'appât du gain » et à la possibilité d'élaborer et de lui opposer une conception de la démocratisation plus fondamentalement différente dans ses moyens et ses effets.

BIBLIOGRAPHIE

- BOLTANSKI L., CHIAPELLO E., 1998. *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris, Gallimard.
- BOURDIEU P., 1984. « La délégation politique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 52-53 : 3-14.
- BOURDIEU P., 1997. « Le champ économique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 119 : 48-67.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C., 1964. *Les Héritiers*. Paris, Minuit.
- GARCIA M.-F., 1986. « La construction sociale d'un marché parfait », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 65 : 2-14.
- GARCIA S., 2002. « La fabrique de la démocratisation scolaire », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 1 : 265-286.
- GARCIA S., 2003. « Croyance pédagogique et innovation technologique, le marché de la formation à distance au service de la "démocratisation scolaire" », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 149 : 42-60.
- GARCIA S., POUPEAU F., 2003. « La mesure de la démocratisation scolaire. Note sur les usages sociologiques des indicateurs statistiques », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 149 : 74-87.
- LAUFER R., 1995. « Généalogie de la notion de service » in JACOB A. & VERIN H. (dir.), *L'inscription sociale du marché*. Paris, L'Harmattan : 168-198.
- LORDON F., 2002. « La démocratie à l'épreuve de la finance » in ANDREANI & VAKALOULIS (dir.), *Refaire la politique*. Paris, Syllepse : 13-23.
- NEYRAT F., 2001. « La validation des acquis de l'expérience : derrière l'étendard de la lutte contre l'exclusion, un souffle libéral », *colloque Actuel Marx*.
- POLANYI K., 1944. *La grande transformation, aux origines politiques et économiques de notre temps*. Paris, Gallimard.

- POUPEAU F., 2003. *L'école et ses experts*. Paris, Raisons d'agir.
- VINOKUR A. (dir), 2001. *Les transformations du système éducatifs de la Fédération de Russie*. Paris, Institut international de planification de l'éducation/Unesco.
- VINOKUR A., 2002. « Enseignement supérieur : un changement sans réforme ? », *Formation-Emploi*, 79 : 19-30.
- VINOKUR A., 2002. « Public, privé... ou hybride ? L'effacement des frontières dans l'éducation ». Communication au colloque « Public et privé : éducation et formation dans les pays du Sud », ARES (Association de recherche sur l'éducation et les savoirs), Strasbourg 23-24 mai 2002 (à paraître dans *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 3 (sept. 2004).
- WEBER M., 1959. *Le savant et le politique*. Paris, Plon.
- WEBER M., 1971. *Économie et société*. Paris, Plon.
- ZELINZER V., 1994. « Repenser le marché », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 94 : 3-26.

NOTES

1. Il s'agit de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans.
2. La mise en place du système des ECTS (European Credit Transfer System) dans le cadre du LMD permet à un étudiant de composer son parcours de formation en choisissant les unités d'enseignements qu'il suivra, et ce, avec une latitude de choix, qui, même si elle reste définie par l'institution, multiplie les possibilités.
3. Selon la définition qu'en donne l'AGCS conformément aux règles qui prévalent pour le commerce international.
4. Par exemple dans le *Mémoire pour l'éducation tout au long de la vie*.
5. Les États-Unis étant les plus gros exportateurs de services d'enseignement supérieur et ayant adressé aux autres pays une demande de libéralisation de l'éducation dans le cadre de l'AGCS, il n'est pas exclu que le refus actuel de l'Europe d'inscrire les services d'enseignement supérieur dans la liste des négociations soit avant tout lié à la crainte de ne pas être encore assez compétitifs face aux États-Unis, l'Europe n'ayant pas accompli les réformes structurelles nécessaires à la libéralisation. Cf. à ce propos la note de l'EUA (Association européenne des universités) du 25/05/2001 sur l'AGCS (l'OMC) et ses incidences sur l'enseignement supérieur en Europe.
6. L'État a joué un rôle décisif dans la constitution de ce marché, en élaborant un guide juridique permettant d'en définir les règles économiques de fonctionnement et notamment de le définir comme un « service payant ». D'après l'enquête que nous avons menée, ce tarif varie de 1 200 à 4 000 euro par an, selon les formations, auxquels s'ajoutent les droits d'inscription acquittés par tous les étudiants. Ces formations sont encore fortement subventionnées par l'État, mais du point de vue du ministère, l'enjeu est qu'elles parviennent progressivement à s'autofinancer, en créant leur demande.
7. Les tarifs pour établir un dossier de VAE varient de 300 à 1 000 euro, selon les universités.
8. Pour l'heure, les diplômes nationaux sont remplacés par des diplômes à « valeur nationale » composés de « parcours diversifiés » et accompagnés d'une annexe descriptive permettant la lisibilité des connaissances et des aptitudes acquises par l'étudiant.
9. Autonomie et responsabilité des universités, 19 avril 2000.
10. Nous nous sommes centrés sur le bulletin du SNESUP, qui fait partie de la FSU, qui représente le syndicat majoritaire dans le supérieur et qui est également en charge des questions d'éducation au sein d'ATTAC.

11. Cf. « Union européenne, l'éducation est menacée par les négociations en cours à l'OMC », ATTAC France, le 26/02/2003.
12. Cf. la Déclaration conjointe sur l'enseignement supérieur et l'Accord général sur le commerce des services datée du 28 septembre 2001 et signée par l'Association européenne des universités (EUA) dont sont membres une grande partie des universités françaises ainsi que la CPU.
13. En 1984, la loi Savary interdit la sélection à l'entrée de l'université.
14. Cf. par exemple le bulletin du SNESUP n° 428 du 13 mars 2001 (p. 12) ou celui du 25 mars 1999 (p. 5).
15. De même, comme l'a montré Frédéric Neyrat (2001), le principe de l'équivalence entre « expérience personnelle » et savoir scolaire occulte le fait que la richesse des expériences susceptibles d'être « reconnues » est distribuée très inégalement socialement.
16. Plus encore que les formations universitaires, les formations à distance exigent de la part des étudiants des dispositions à l'autocontrainte dont on pourrait pourtant interroger le caractère universel.
17. Ce n'est pas du point de vue d'une minoration de la pédagogie que nous nous plaçons ici, mais plutôt de la crédibilité pédagogique d'une conception de la réussite qui ne prend pas en compte l'étudiant lui-même. Cette conception nous paraît être l'envers de « l'idéologie du don » analysée par Bourdieu et Passeron dans *Les Héritiers* et qui reportait entièrement l'échec sur les « aptitudes » des étudiants. Toutefois, il n'est pas sûr qu'elle permette davantage de penser la pédagogie comme relation.
18. « Plus précisément, plusieurs étudiants de disciplines différentes, en fin de DEUG, pourraient avoir à présenter ensemble un "projet pédagogique pluridisciplinaire", intégrant par exemple la philosophie et la physique, la géographie et l'économie, l'histoire et le droit... ».
19. « Les étudiants nous invitent à entreprendre une révolution pédagogique. Je comprends ce qu'ils veulent dire et – même si je ne reprends pas le vocabulaire – je veux répondre à leurs attentes par une rénovation pédagogique permanente ».
20. Pour comprendre la stratégie des syndicats dans le processus de libéralisation de l'enseignement supérieur, on se référera utilement au texte de Bourdieu (1984) qui fait l'analyse du processus par lequel le porte-parole ou le représentant arrive à se prendre pour le groupe qu'il représente et à parler en son nom, parce qu'il se prend sincèrement pour le groupe qu'il représente.

RÉSUMÉS

L'objet de cet article est de montrer comment s'impose aujourd'hui le modèle du marché dans l'enseignement supérieur en rupture avec la tradition française et les transformations qui en découlent dans la redéfinition de « l'offre de formation ». Pour cela, on a mis en lumière les types de rationalités déployées par les acteurs impliqués dans ces transformations qui supposent un travail important de reformulation des enjeux économiques pour les rendre acceptables. Ce travail de reformulation consiste à s'appuyer sur des valeurs qui sont tout aussi bien partagées par ceux qui combattent la marchandisation de l'enseignement supérieur, de telle sorte que, malgré les apparences et malgré une opposition trop rapidement admise entre les partisans du marché et ceux qui le dénoncent, il existe une véritable convergence sur les problèmes que le marché prétend résoudre (et notamment l'échec de la démocratisation) et les solutions qu'il convient d'apporter à ces problèmes.

The aim of this article is to show how the market model is currently establishing itself in the field of higher education at odds with the French tradition and the transformations which follow from this in the redefinition of « training ». To do so, light is shone on the types of rationality deployed by the actors implicated in these transformations which presuppose an important task of reformulating the economic stakes in order to make them acceptable. This consists in using values which are shared by those fighting against the commodification of higher education, in such a way that, in spite of appearances and in spite of the opposition which is too quickly assumed to exist between the advocates of the market and those that denounce it, there is a real convergence with respect to the problems that the market claims to solve (and in particular the failure of democratisation) and the solutions which it is appropriate to apply to these problems.

INDEX

Keywords : commodification, free-market globalisation, higher education, values

Mots-clés : démocratisation, éducation tout au long de la vie, enseignement supérieur, éthique de la conviction, marché, offre de formation

AUTEUR

SANDRINE GARCIA

IRIS (Paris 9)

Centre de sociologie européenne