

**A propos d'Isabelle Bruno, Pierre Clément et Christian Laval, *La grande mutation. Néolibéralisme et éducation en Europe*, Paris, Syllepse, 2010, 135 p., 7 €.**

De janvier à juin 2009, la mobilisation dans les universités contre la LRU a permis de transformer en question politique, non simplement telle ou telle mesure touchant le statut des enseignants-chercheurs, la formation des enseignants du secondaire ou les conditions de financement des doctorants, mais la *grande mutation* dont les établissements d'enseignement supérieur sont l'objet, en France et ailleurs, depuis une douzaine d'années.

Plusieurs ouvrages<sup>[1]</sup> ont ces dernières années permis de saisir les étapes de ce processus de contre-réforme, ou du moins certaines de ses dimensions, en mettant au jour (et en contestant) la « philosophie » qui lui est sous-jacente, en décrivant les mécanismes institutionnels mis en branle, en désignant les acteurs collectifs impliqués, et en en pointant les effets probables en termes d'inégalités d'accès aux savoirs et de conditions de production de ces savoirs. Il s'agit là d'une tâche d'autant plus nécessaire que cette « contre-révolution silencieuse » (p. 127) se donne sous les dehors avantageux d'un projet « humaniste », visant à fonder une « économie de la connaissance » (« la plus compétitive et la plus dynamique du monde » pour reprendre le langage ampoulé de la Commission européenne), à faire advenir une « société cognitive », à accroître l' « autonomie » des universités, ou encore à favoriser la « mobilité » des étudiants (avec le cliché des « étudiants Erasmus », immortalisé par le film de C. Klapisch *L'auberge espagnole*).

Le livre d'Isabelle Bruno, Pierre Clément et Christian Laval déconstruit ainsi patiemment et méticuleusement cette série de slogans qui, non seulement sonnent creux (du moins dès qu'on prend la peine de prêter l'oreille aux ritournelles qu'ils composent), mais masquent les finalités du processus à l'œuvre et participent à sa légitimation, sinon aux yeux des principaux concernés qui s'y sont opposés ces dernières années (étudiants, personnels BIATOSS, enseignants-chercheurs), du moins à ceux de la gauche institutionnelle (en premier lieu le PS) et de la direction des syndicats membres de la CES (Confédération européenne des syndicats). Les auteurs disent d'ailleurs explicitement vouloir combattre l'ignorance, savamment entretenue par les pouvoirs publics, quant aux objectifs réels et aux logiques effectivement à l'œuvre dans les politiques de l'Union européenne. Cette ignorance a en effet fortement favorisé leur imposition (en France et ailleurs), ou comme une fatalité liée à la mondialisation capitaliste (dont on oublie trop souvent qu'elle est le produit d'une politique délibérée de déréglementation menée par les classes dirigeantes des puissances impérialistes), ou comme une occasion de renouer avec un héritage humaniste antérieur à la construction des États-nations. Cet ouvrage se donne ainsi pour objet la contribution spécifique des institutions de l'Union européenne au développement et à la diffusion d'un néolibéralisme éducatif dérivant en droite ligne des transformations contemporaines du capitalisme.

Parce qu'on ne peut pas tout dire d'un livre qui, malgré son faible volume, mériterait sur bien des points une discussion approfondie, on voudrait souligner pour les développer ensuite deux acquis cruciaux de ce livre :

- la mise au jour du paradigme néolibéral qui justifie ces réformes en opérant une redéfinition des concepts de savoir et d'éducation, tout en promouvant une conception de l'homme comme individu « entrepreneur de lui-même » (étant entendu, comme le rappelle la citation de Paul Valéry placée en exergue, que « toute politique implique quelque idée de l'homme »).

- la description fine de la stratégie employée par les classes dirigeantes européennes pour imposer aux peuples des réformes qui n'ont jamais été débattues publiquement et qui, coupées en quelque sorte en tranches, n'apparaissent que rarement dans leur cohérence d'ensemble et sont ainsi présentées sous un jour essentiellement mystificateur.

C'est donc à reconstituer cette cohérence, à briser les légendes qui entourent l'édification d'une prétendue « Europe du savoir » et à analyser le renouvellement des techniques de gouvernement qui sous-tend la fameuse « stratégie de Lisbonne » que se consacrent principalement les auteurs de *La grande mutation*.

Le premier point est développé dans les chapitres 1 et 2. Les auteurs y rappellent que, dès le début des années 1950, la construction européenne a été conçue comme « une affaire strictement économique » et que l'intégration progressive des politiques éducatives à l'agenda des institutions européennes est venue, non pas contredire ou même nuancer, cette construction, mais bien la parachever : « ce n'est pas une Europe culturelle et scientifique qui est venue rééquilibrer l'Europe économique et bancaire, c'est bien plutôt l'Europe du grand marché et de la monnaie unique qui est parvenue à subordonner, jusque dans son cœur même, l'Europe intellectuelle et savante » (p. 32). C'est en effet en rabattant systématiquement les questions d'éducation et de formation sur les problèmes d'emploi, et en faisant du chômage de masse le produit de déficits purement individuels d' « employabilité », que la Commission européenne est parvenue à peser sur les réformes éducatives successivement mises en œuvre par les États nationaux. L'un des apports du livre consiste dans la description et la déconstruction du « nouveau système conceptuel » développé et diffusé par les institutions européennes (en premier lieu la Commission à travers ses rapports), qui est venu tout à la fois justifier les réformes préconisées (puis mises en œuvre) et brouiller leur signification. Ce « paradigme européen de la connaissance » (qu'il serait sans doute plus juste de qualifier de « néolibéral » plutôt que d' « européen ») consiste pour l'essentiel dans l'élaboration d'une triple théorie de la connaissance, de l'éducation et de l'homme.

## Ce que les politiques de l'Union européenne font à

<https://www.contretemps.eu>

l'université

redaction

Tout d'abord, les connaissances sont ramenées, dans une conception étroitement utilitariste, à leur valeur marchande à court terme, c'est-à-dire à ce qui est susceptible d'améliorer la compétitivité des entreprises. Ainsi, comme le recommandait dans un de ses rapports l'ERT (« European Round Table of industrialists »), lobby patronal le plus puissant au niveau européen, « l'éducation doit être considérée comme un service rendu au monde économique ». Dans ce paradigme, les institutions de recherche et d'enseignement, dont la fonction tient précisément dans la production et la diffusion de savoirs, sont ainsi conçues comme de simples appendices à des entreprises dont les exigences, strictement définies en termes de profitabilité, doivent s'imposer sur toute autre considération. Ensuite, l'éducation est réduite à l'impératif purement individuel de l'accroissement de sa propre « employabilité » à travers l'accumulation d'un « capital humain ». Introduit depuis longtemps en économie (notamment par G. Becker), ce concept revient sans cesse dans les prescriptions de la Commission européenne et s'y trouve associé à l'exigence, apparemment légitime, d'un « apprentissage tout au long de la vie » (« Lifelong Learning »). On doit pourtant pointer, avec A. Bihr, le caractère essentiellement mystificateur de ce concept qui attribue le chômage de masse, non aux politiques patronales ou aux déséquilibres macroéconomiques liés aux contradictions structurelles du capitalisme, mais aux individus eux-mêmes, tout en évinçant dans un même mouvement la question de l'exploitation capitaliste[2]. De même, l'impératif d'éducation permanente revient, dans le modèle développé par la Commission européenne et l'OCDE, à faire peser sur les travailleurs désormais réputés « cognitifs » les mutations technologiques du système productif, en les incitant par divers dispositifs d'« activation » à « recycler en permanence leurs compétences » (p. 37)[3]. Enfin, c'est à constituer une véritable « fabrique de l'homme de la performance économique » que travaillent les réformes éducatives inspirées par les institutions européennes. En effet, chaque salarié est amené (ou contraint) à renouveler et à accroître son stock de « capital humain » afin d'améliorer sa position sur un marché de l'emploi de plus en plus flexible et, se faisant ainsi « entrepreneur de lui-même », à gérer ses « compétences » comme le capitaliste manie ses actifs. On aperçoit ici combien des réformes présentées sous le jour joyeux de la mobilité des étudiants, de la « société cognitive » ou de l'éducation permanente, sont en fait soutenues par une conception de l'homme qu'on ne saurait qualifier autrement que de *bourgeoise*.

Si le chapitre 3 revient de manière utile sur la place accordée à l'éducation dans les traités européens, le chapitre 4 décrit quant à lui les modalités d'imposition de ce paradigme néolibéral décrit plus haut, qui n'est pas un simple cadre discursif voilant ou maquillant les rapports sociaux, mais se décline en réformes concrètes visant notamment à faire advenir ce qu'il postule (le fameux « travailleur cognitif », cherchant à accroître sans cesse son « capital humain » et à améliorer son « employabilité »). C'est selon nous un des points les plus intéressants de l'ouvrage car, au-delà de la question emblématique mais restreinte de la réforme des universités, ce chapitre permet d'esquisser une sociologie attentive aux recompositions de l'action publique et du pouvoir étatique dans les sociétés contemporaines, marquées à la fois par une persistance des États auxquels – on le voit dans cette période de crise du capitalisme – les grandes entreprises continuent de s'adosser, mais également par l'émergence d'institutions supra-étatiques qui, correspondant aux intérêts de certaines fractions de la bourgeoisie, contestent le pouvoir des gouvernements nationaux ou en transforment l'exercice. On a beaucoup dit et écrit sur la « stratégie de Lisbonne », sans toujours prendre la peine d'en souligner la nouveauté et d'en décrire les mécanismes. Précisons tout d'abord que cette stratégie a été définie par les chefs d'États au Conseil européen de mars 2000. Comme le disent les auteurs, « cette stratégie poursuit un objectif global, qui vise à changer les structures économiques et sociales des pays membres pour accroître la compétitivité européenne » (p. 59), et implique de « mobiliser plus et mieux la force de travail des Européens : les faire travailler plus et les adapter à la nouvelle donne des marchés mondialisés » (p. 60). Ainsi retrouve-t-on dans les treize objectifs inscrits dans le programme « Éducation et formation 2010 » le développement de l'« esprit d'entreprise », mais surtout l'idée d'un socle de « compétences » réduit au minimum : le « lire, écrire, compter » accompagné de l'anglais de communication, de la maîtrise des NTIC, de cet « esprit d'entreprise » et d'« aptitudes sociales » dont on peine à voir ce qu'elles recouvrent. La ministre italienne de l'enseignement, Livia Turilli, avait d'ailleurs à l'époque résumé ce socle en invoquant les « trois i » : « Internet, Inglese, Imprese » (Internet, anglais, entreprise).

Plus encore, cette stratégie indique une méthode réformatrice recourant aux techniques dites de « benchmarking »[4]. Il s'agit en fait d'introduire dans l'enseignement et la recherche, mais plus largement dans les services et les administrations publics, les méthodes de management éprouvées au sein des entreprises privées pour « responsabiliser » les cadres supérieurs et les dirigeants de filiales[5]. De la même manière que les directions de grandes multinationales imposent des objectifs de valorisation actionnariale à leurs filiales ou entreprises sous-traitantes, non de manière autoritaire en édictant des normes mais en établissant des priorités, en fixant des étapes, en se dotant de « niveaux de référence », en sélectionnant les « bonnes pratiques et en développant des procédures d'évaluation (p. 69-75), il s'agit ainsi d'orienter les politiques éducatives nationales en exerçant une contrainte douce qui revient en partie, pour reprendre le titre d'un ouvrage d'Alain Desrosières, à « gouverner par les nombres »[6]. La quantification, fondée sur des systèmes d'évaluation et de comparaison statistique entre pays de l'UE et entre l'UE et les États-Unis ou le Japon, devient ainsi une stratégie de réforme permettant de piloter les politiques nationales sans contester trop visiblement la souveraineté nationale.

Mais elle est également utile aux classes dirigeantes nationales pour justifier des réformes impopulaires et assurer les populations rétives de l'absolue nécessité de « réformer » : particulièrement à droite et dans les grands médias[7], on voit ainsi les thématiques de l'« exception » ou du « retard » envahir les argumentaires politiques, et ce d'autant plus que la gauche institutionnelle ne conteste guère non seulement les objectifs qui orientent ces réformes mais la multiplication du recours au « benchmarking » et aux indicateurs chiffrés de performances. Ainsi doit-on interpréter la prolifération des procédures d'évaluation et autres classements internationaux dans le domaine de l'enseignement et de la recherche, qui opèrent une mise en concurrence généralisée et permanente des chercheurs, des universités, des organismes de recherche, et plus largement des systèmes nationaux d'enseignement et de recherche[8]. Or, cette compétition structurée et orientée vers les objectifs et idéaux que charrient les indicateurs de performance, quoique implicitement, est conçue comme un moyen d'homogénéiser les systèmes éducatifs nationaux et de les faire converger vers un modèle adapté aux transformations contemporaines de l'économie capitaliste.

## Ce que les politiques de l'Union européenne font à

<https://www.contretemps.eu>

l'université

redaction

Bien mis en évidence durant le mouvement des universités de 2009, l'un des éléments de ce processus de convergence consiste ainsi dans une hiérarchisation accrue des universités de masse, étant entendu que les classes préparatoires et les grandes écoles, c'est-à-dire les lieux de production (séparée) des classes dirigeantes en France, sont exclues de ces réformes. Se profile en effet une segmentation croissante du système universitaire entre des universités de plein exercice réunies dans des pôles de « compétitivité » dénommés PRES (Pôles de recherche et d'enseignement supérieur), proposant des filières intégrées de la licence au doctorat, et des universités au rabais, vouées à ne proposer que des licences entre-temps professionnalisées[9]. On imagine sans peine les effets inégalitaires que ne manquera pas de produire ce processus sur une Université qui, ne bénéficiant pas des ressources propres aux classes préparatoires ou aux grandes écoles, tend d'ores et déjà à entériner les inégalités sociales qui structurent son public. Du fait notamment de la situation d'anomie liée à la pénurie de personnels administratif et enseignant, dont l'un des moindres effets n'est pas la persistance élitiste d'un style d'enseignement que l'on pourrait qualifier de charismatique[10] et la difficulté à amorcer une réflexion pédagogique sur la transmission des savoirs scientifiques et littéraires à des publics socialement non favorisés, les étudiants appartenant aux classes populaires sont ainsi les premiers touchés par le phénomène massif d'abandon en cours d'études[11].

On voudrait pour finir pointer deux limites de cet ouvrage et ouvrir une piste critique. Ces deux limites consistent d'abord dans la faible attention accordée à la politique défendue par le patronat en matière d'éducation et de formation. Or, celui-ci est très bien structuré au niveau européen (pensons à la fameuse « table ronde des industriels » ou à *BusinessEurope*, anciennement UNICE) et pèse sur la politique de l'UE par la production régulière de rapports et par un intense travail de lobbying[12]. Les auteurs étant à n'en pas douter conscients de cette dimension (cf. note p. 25), il s'agit de leur part d'un choix qui nous semble dommageable pour la saisie concrète des rapports de causalité entre transformations du capitalisme et réforme des systèmes d'enseignement. L'accord signé entre la Conférence des présidents d'université (CPU) et le Medef est venu très récemment signaler la convergence pleinement assumée entre la direction des établissements d'enseignement supérieur, dont le rôle est d'ailleurs analysé par les auteurs de *La grande mutation*, et le patronat. Il suffit de consulter la « convention cadre CPU-Medef » pour se convaincre que le modèle défendu conjointement correspond, presque au mot près, aux objectifs défendus par l'OCDE et la Commission européenne depuis une vingtaine d'années[13].

Une seconde limite de ce livre tient dans la focalisation sur l'enseignement supérieur. Étant donné le sous-titre de ce travail (« Néolibéralisme et éducation en Europe »), on aurait pu s'attendre à y trouver des analyses portant sur les enseignements primaire et secondaire. Ce n'est guère le cas et cela reflète la quasi-absence de travaux liant les politiques de l'UE avec les réformes contemporaines de ces niveaux d'enseignement. Certaines pistes d'analyse sont néanmoins évoquées et pourraient faire l'objet dans le futur d'études plus approfondies, particulièrement les changements récents affectant ce que les sociologues de l'éducation nomment les *curricula*, c'est-à-dire, non pas simplement les programmes, mais « l'ensemble, institutionnellement prescrit et fonctionnellement différencié et structuré, de tout ce qui est censé être enseigné et appris, selon un ordre déterminé de programmation et de progression, dans le cadre d'un cycle d'études donné »[14]. Aussi bien la logique du « socle de compétences » que celle du « contrôle en cours de formation » (qui s'est développé dans la validation des diplômes professionnels de niveau V et IV[15]), pourraient être interrogées sous cet angle.

Enfin, en lien avec la critique formulée par Emmanuel Barot à l'égard du mouvement des universités de 2009, et notamment du mot d'ordre « sauvons l'université »[16], il nous semble que l'ouvrage comporte en creux une vision problématique de l'enseignement supérieur sous sa forme actuelle. S'il serait caricatural de qualifier cette vision d'apologétique, les auteurs nous semblent taire les nécessaires critiques qu'il importe de porter à une institution qui persiste à accomplir une fonction de reproduction des rapports de classe et de genre. Ainsi affirment-ils que le système éducatif sera, si le néolibéralisme l'emporte en matière d'éducation, « appelé à jouer un rôle normalisateur essentiel puisqu' [...] il se chargera d'une part d'inculquer la nouvelle norme [...] et il aura d'autre part une fonction éminente de contrôle social » (p. 48), que le processus de contre-réforme « remet en question les fondements du projet de l'école démocratique » (p. 57), « ouvre la voie à une régression du "service universel" » (p. 57), etc. On peut penser que les auteurs, afin de convaincre le lecteur des dangers de cette « grande mutation », ont été amenés à tordre le bâton dans l'autre sens et à laisser entendre que l'enseignement supérieur, avant la stratégie de Lisbonne, se portait bien ou qu'il s'agirait simplement d'ouvrir davantage les portes des universités aux jeunes des milieux populaires pour que s'évanouisse la fonction de reproduction sociale et de conservation culturelle assumée par l'École. Mais le système d'enseignement n'a pas cessé d'être capitaliste avec les vagues de « massification » et, si une certaine ouverture de filières autrefois strictement bourgeoises a pu s'opérer, c'est sur le fond d'un maintien de la structure des inégalités d'accès aux filières prestigieuses et aux écoles du pouvoir[17], de la persistance d'une coupure stricte entre travail intellectuel (ou plus largement de conception) et travail manuel (ou d'exécution)[18], et d'un « oubli » de la question de l'émancipation par le savoir – réduit de plus en plus, y compris avant les réformes récentes, à sa valeur marchande (pour les entreprises et pour les individus).

Ainsi, de même que la critique des institutions de l'Union européenne ne doit pas conduire en retour à faire l'apologie des États-nations[19], ce qu'on ne saurait reprocher aux auteurs de *La grande mutation* (qui s'en défendent et insistent sur la nécessité de résistances à l'échelle de l'Europe), la mise en évidence des dangers et des impasses inhérents à une construction européenne orientée vers des impératifs de valorisation actionnariale doit nécessairement s'accompagner d'une critique impitoyable de toutes les illusions semées quant au caractère démocratique ou émancipateur des systèmes éducatifs nationaux sous leurs formes actuelles. Pour reprendre les mots d'E. Barot : « Il n'est pas question de "sauver l'université" mais de savoir ce qu'il y aurait à sauver, ce qu'il est possible et souhaitable de sauver, ce qu'il y a à détruire en elle et des moyens adaptés à cette fin ».

---

[1] Voir notamment : Abélard (collectif), *Universitas Calamitatum. Le livre noir des réformes universitaires*, Bellecombe-en-Bauges, Le Croquant, 2003 ; C. Laval, *L'école n'est pas une entreprise*, Paris, La Découverte, 2004 ; I. Bruno, *A vos marques, prêts... cherchez ! La stratégie européenne de Lisbonne, vers un marché de la recherche*, Bellecombe-en-Bauges, Le Croquant, 2008. Voir également les articles publiés par F. Neyrat sur le site de la revue *Mouvements* : <http://www.mouvements.info/+Frederic-Neyrat+.html>

[2] « Si chacun est un petit entrepreneur, c'est alors le mécanisme de l'exploitation capitaliste elle-même qui, simultanément, se trouve occulté. Car, en tant que gestionnaire d'un capital humain, le travailleur salarié n'est plus censé vendre au capital une puissance de travail dont l'actualisation [...] peut former plus de valeur que sa valeur propre, en générant ainsi une plus-value, en fournissant au capital plus de valeur que son achat par ce dernier ne lui a coûté. Il est censé vendre des « services » dont le salaire serait en quelque sorte le juste prix, le strict équivalent monétaire. Nulle possibilité d'exploitation entre le capital et le travail salarié ; tout juste l'un peut-il profiter de son « pouvoir de marché » plus étendu que l'autre. [...] Parler de capital à propos de ce qui est ainsi le contraire même du capital en même temps que son principe générateur, c'est renverser tous les rapports de production capitalistes en les rendant incompréhensibles, c'est mettre le monde à l'envers ». Voir <http://www.monde-diplomatique.fr/2007/12/BIHR/15426>

[3] Will Atkinson a pointé dans un récent article les illusions liées à l'émergence postulée d'un « travailleur réflexif » qui, du fait des politiques flexibilisant les marchés de l'emploi et des programmes d'apprentissage « tout au long de la vie », amènerait à la disparition des classes sociales : cf. W. Atkinson, « The myth of the reflexive worker : class and work histories in neo-liberal times », *Work, employment and society*, 2010, vol. 24 (3), p. 413-429.

[4] Le « benchmark » désigne « un niveau de référence, une cible, un étalon », à l'aune duquel les « performances » de tel individu, de telle organisation ou de telle entreprise vont être jugées.

[5] On se souvient des gesticulations de Parisot, exhortant ses amis patrons aux cris de « benchmarker c'est la santé » : [http://www.dailymotion.com/video/x4cxp5\\_laurence-parisot-benchmarker-cest-l\\_news](http://www.dailymotion.com/video/x4cxp5_laurence-parisot-benchmarker-cest-l_news)

[6] Pour aller plus loin sur ce point, voir l'article d'Isabelle Bruno : « Y a-t-il un pilote dans l'Union ? Tableaux de bord, indicateurs, cibles chiffrées : les balises de la décision », *Politix. Revue des sciences sociales du politique*, 2008, 2, n°82. Voir également l'entretien avec Renaud Epstein : « Des chiffres de la politique à la politique du chiffre », *Mouvements*, 2010, 2, n°62.

[7] Voir le livre d'Henri Maler et M. Reymond : *Médias et mobilisations sociales. La morgue et le mépris ?*, Paris, Syllepse, 2007.

[8] Pour une réflexion sur ce point, voir l'article publié ici par Grégoire Chamayou : <https://www.contretemps.eu/interventions/petits-conseils-enseignants-chercheurs-qui-voudront-reussir-leur-evaluation>

[9] Voir l'article de F. Neyrat : <http://www.mouvements.info/Enseignement-superieur-la-grande.html>

[10] Cf. P. Bourdieu & J.-C. Passeron, *Les héritiers*, Paris, Minuit, 1964.

[11] Pour une réflexion plus large sur les rapports entre classes populaires et enseignement supérieur, voir le numéro récent d'*Actes de la recherche en sciences sociales* : 2010, 3, n°183.

[12] Cf. Belén Balanyá, Ann Doherty, Olivier Hoedeman, Adam Ma'anit, Erik Wesselius, *Europe Inc. Comment les multinationales construisent l'Europe et l'économie mondiale*, Marseille, Agone, 2005.

[13] Cette convention est consultable ici :

[http://www.medef.com/fileadmin/www.medef.fr/documents/NQT/Convention\\_cadre\\_CPU\\_MEDEF\\_10\\_11\\_23.pdf](http://www.medef.com/fileadmin/www.medef.fr/documents/NQT/Convention_cadre_CPU_MEDEF_10_11_23.pdf)

[14] Cf. J.-C. Forquin, *Sociologie du curriculum*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2008.

[15] CAP, BEP, « Bac pro », BP.

[16] Cf. <https://www.contretemps.eu/interventions/%C2%AB-sauver-%C2%BB-universite>

[17] Voire d'un accroissement des inégalités sociales d'accès aux grandes écoles. Cf. l'article de V. Albouy et T. Wanecq paru dans la revue *Economie et statistique* : [http://www.insee.fr/fr/ffc/docs\\_ffc/es361b.pdf](http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/es361b.pdf)

[18] Avec l'assujettissement hiérarchique toujours plus intense des filières de l'enseignement professionnel.

[19] Ce qui aboutirait à un souverainisme oublieux de la collusion, historique mais structurelle, entre les États nationaux et les bourgeoisies, ne serait-ce que dans la répression des soulèvements révolutionnaires.