

L'éducation et la nouvelle nature du capitalisme

Dans un récent ouvrage issu d'un séminaire de recherches organisé avec l'institut de recherches de la FSU [1], nous abordons la situation contradictoire de l'école et des savoirs dans le capitalisme. La nouvelle gouvernance de l'université et les rôles multiples que l'on assigne à l'éducation méritent que chercheurs et syndicats réfléchissent à la transformation progressive de l'éducation en services.

Dans le capitalisme contemporain, qu'on le traite comme un capitalisme cognitif, immatériel, du savoir ou post-industriel, il apparaît clairement que le travail intellectuel, relationnel et organisationnel tient une place centrale aux dépens des activités de production matérielle. C'est en lien avec les qualifications et compétences du travail, captées par les entreprises, les territoires et les personnes que se jouent de nouvelles tensions dans le champ de l'éducation.

L'évolution des structures, des institutions et des modèles productifs du capitalisme place l'éducation dans une situation nouvelle. Le système éducatif depuis un siècle et demi n'est pas issu d'une pensée économique ou industrielle, la nouvelle donne qui s'impose à l'éducation fait la part belle aux facteurs économiques et managériaux.

La place prise par les savoirs dans le capitalisme est telle que s'exercent des pressions phénoménales sur la production et la transmission du savoir. L'émergence d'un secteur de l'éducation et de la formation organisé pour la prestation de service marchandisable induit un enrégimentement de l'éducation dans l'ordre marchand (Laval et Weber, 2002). Le marché éducatif fait figure d'eldorado. Conjointement les conditions dans lesquelles sont formés les travailleurs du savoir, dont le nombre ne cesse de croître depuis 30 ans, transforment le fonctionnement de l'éducation, et particulièrement du supérieur. L'histoire tend à retenir un idéal politique d'accès du peuple à l'école. Mais conjointement le cadre institutionnel (Académies, disciplines, corps d'inspection...) marque l'appartenance de l'éducation à l'Etat dans sa composante d'ordre, l'ordre militaire napoléonien structure l'appareil de l'éducation nationale (Prost, 1968). Ainsi se trouve un des fondements des contradictions de l'école, voire de la schizophrénie des enseignants : l'école émancipe tout en domestiquant, elle socialise la population pour la préparer au marché du travail. Cela correspond à l'essor de l'enseignement primaire, qui se clôt par le certificat d'études primaires. Par ailleurs lycées et écoles d'ingénieurs permettent la reproduction de la bourgeoisie ; là se construisent les élites et les cadres industriels. L'école capitaliste décrite par Baudelot et Establet (1972) est bien insérée dans les rouages de l'Etat et du système productif. Les formes institutionnelles, notamment l'éducation, sont des composantes fondatrices du mode de production. Depuis ce constat qui date de la période fordiste, qui acte de la rationalisation de l'enseignement et pointe l'instrumentalisation de l'éducation au service du pouvoir, le capitalisme a évolué. La massification des années 1950 et 1960 révèle ce que Pierre Moeglin nomme l'industrialisation de la formation (Moeglin, 1998). Cela correspond à la rationalisation et à la standardisation de l'éducation, commencées il y a 150 ans et qui intègrent après guerre l'Etat interventionniste.

Capitalisme aux prises avec les savoirs : mobilisation

La seconde massification de l'éducation dure des années 1970 aux années 1990, elle tient de la démocratisation de l'accès et de la mobilisation des connaissances dans le post fordisme. Dans les années 70 elle touche le collège, à partir de 1985 le niveau du bac (politique visant 80 % d'une classe d'âge) [2], les années 90 sont celles du supérieur. Ces mutations s'opèrent dans le cadre de la crise de l'Etat providence, de la décentralisation et du retour vers l'individu. Sur les 30 dernières années, l'accroissement de la place accordée au sujet en éducation produit une demande d'autonomisation et d'individualisation. A la critique sociale visant à faire de l'école une source d'égalité s'ajoute la critique artiste (Boltanski et Chiapello, 1999).

Ce choc quantitatif s'interprète comme une mobilisation (empowerment). Les compétences des travailleurs et des organisations sont omniprésentes dans les caractérisations du capitalisme, qu'on le traite sous le registre de l'information (accès à l'info, utilisation des sources d'apprentissage organisationnel), des réseaux (apprendre à "nouer des relations" dans l'organisation en réseau) et de la connaissance (se former à l'analyse...) (Boyer, 2002).

A l'échelle européenne, l'implication de l'enseignement (particulièrement du supérieur) dans l'emploi et la compétitivité est omniprésente depuis le traité de Maastricht, en passant par le Livre blanc initié par Jacques Delors [3]. Education et formation deviennent une composante centrale de ce que l'Union européenne appelle l'économie de la connaissance.

Compétence et employabilité fondent l'avenir, ainsi les sommets européens de Lisbonne et Barcelone renvoient aux travailleurs la responsabilité de s'adapter pour résoudre le chômage, et à l'éducation de s'adapter pour être réactive aux demandes des entreprises. L'utilitarisme se généralise pour traiter des questions éducatives.

Dans la longue crise industrielle qu'est le post-fordiste, le changement technique bascule en faveur du travail qualifié. Les secteurs en croissance sont massivement basés sur du travail qualifié, voire hautement qualifié [4]. La spécialisation industrielle européenne renforce ce biais de qualification, c'est le cas des secteurs à forte teneur en R&D (TIC, santé, aéronautique...), à ingénierie de services (banque, assurance, formation, services professionnels de type conseil...) et industries de contenu (culture, média, web, pub marketing...). Le travail abstrait, supposant polyvalence et adaptation, requiert un niveau de formation plus élevé que la masse des emplois industriels fordien. Enfin, et sans minimiser le développement du travail tertiaire posté, la dimension cognitive de l'activité productive (coordination, maniement de l'information) éloigne du travail prescrit taylorien. La recomposition territoriale du capitalisme qui supprime les emplois industriels peu qualifiés au Nord, aboutit à une nouvelle segmentation du travail. Etre qualifié et polyvalent permet d'accéder au travail, l'exclusion se jouant dans l'accès différencié à l'emploi (détérioration des emplois peu qualifiés, industriels ou de services industrialisés type Mc Do, hot line...) Un des traits saillants des 20 dernières années est le caractère très dual de l'accès au travail, à la différence du fordisme. Sur ce fond de transformation du travail, la pression qui s'exerce sur l'éducation s'exprime par une logique de service au sein même de l'éducation qui répond à l'individualisation de la société. Depuis 20 ans toutes les institutions expliquent que dans la formation se trouve le salut sur le marché du travail. Ainsi éducation et diplôme sont pensés en terme de stratégie d'acteurs ; cela à tel point que la recherche du bon lycée est un facteur de ségrégation urbaine (Maurin, 2004).

Insister sur les qualifications, ou plutôt les compétences tant l'approche individualisée structure la relation d'emploi, n'autorise pas à cacher la variété des missions de l'école. Mais le discours politique, européen notamment, fait primer la dimension professionnalisante de l'éducation et l'accès à l'emploi. Ainsi, lorsque le gouvernement relance au printemps 2006 en fin de mouvement anti-CPE le chantier université-emploi, il stigmatise la responsabilité de l'enseignement supérieur dans le chômage et engage à évaluer les cursus en fonction de l'accès au travail. Il s'ensuit une transformation de la gouvernance, particulièrement dans le supérieur, mais aussi dans le secondaire avec l'autonomisation des établissements. Vient alors la thématique de l'efficacité et ses corollaires l'évaluation et la gestion.

Vers la gouvernance : gestion, marché et rationnement

Massification, crise de l'Etat providence et chômage de masse des jeunes conduisent les universités à affronter plusieurs problèmes simultanément. A cela s'ajoute un facteur contextuel : la représentation de l'éducation comme un marché du futur à conquérir. En effet la transition du capitalisme vers l'immatériel oriente le capital vers les activités de services, parmi lesquelles la formation et l'éducation apparaissent comme un futur marché solvable dans l'économie post-industrielle. Cela se traduit comme dans d'autres mouvements déréglementaires (télécoms, transport...) par la pression des entreprises souhaitant entrer sur ce marché. Ainsi la perception d'une transformation de l'activité d'enseignement en un marché induit une relation concurrentielle particulièrement visible dans le supérieur. Si les rivalités (public-privé, entre établissements) ne sont pas nouvelles, les confrontations s'exacerbent, du fait de l'accroissement du nombre d'étudiants et de l'évolution du comportement des familles : dans le contexte de chômage et de montée du niveau des qualifications, l'attitude à l'égard des études se transforme. La notion bekerienne de capital humain semble agir : l'éducation est perçue comme un investissement.

La montée de la concurrence est aussi accompagnée par l'Accord Général sur le Commerce des Services (AGCS), organisé par l'OMC, dont l'objet est de définir les conditions de l'échange international des services. La négociation sur l'éducation, retardée mais pas stoppée, a des effets sur les institutions éducatives et leurs dirigeants, par une sorte d'anticipation auto-prophétique (relation client, stratégie concurrentielle...) La contrainte budgétaire qu'exerce l'Etat se fait plus sévère dans sa globalité, mais aussi dans ses modalités. Les formes de contrôle de gestion, par l'intermédiaire de la LOLF [5] notamment mais aussi le développement des normes (comptable, de qualité..) transforment, comme le montre Romuald Normand, les modalités de l'action de l'enseignement supérieur. Cette rigueur budgétaire a plusieurs effets pervers sous estimés, même si le bien fondé du contrôle de l'utilisation des fonds publics est un argument inattaquable :

- ▶ Cela induit un renforcement du pouvoir des services administratifs et de gestion aux dépens des composantes (les UFR), qui signifie un déplacement du pouvoir administratif aux dépens du pouvoir enseignant ;
- ▶ Cela entérine le pouvoir d'équipes de direction plus restreintes, voire des présidents, aux dépens des conseils élus qui dirigent les universités. Il y a une nette inflexion de la gouvernance des universités. Les instances dirigeantes qui représentent les communautés de l'université (enseignants, personnel de gestion, étudiants) sont progressivement dépassées par l'évolution des fonctions présidentielles, dans un mouvement de managérialisation. S'ajoute la création de conseils non-élus (conseil de

surveillance, de perfectionnement) incluant de nouvelles parties prenantes. La reconfiguration des pouvoirs au profit de nouvelles composantes peut être vue au prisme de l'évolution de la gouvernance des firmes. La direction s'ouvre à des partenaires : milieux professionnels, qui sont les relais de la professionnalisation ; représentants des collectivités territoriales qui sont des financeurs complémentaires de plus en plus présents. Les nouvelles contractualisations qui structurent l'enseignement supérieur (contrats avec l'Etat et les collectivités territoriales, contrats pour le financement de la recherche, contrats avec les entreprises) sont accompagnées des outils de gestion qui permettent le contrôle de l'utilisation des moyens. Cette transformation des conditions de l'action pousse à une course à la productivité directement liée à la façon dont sont mesurées les performances. Ceci ne fait que renforcer des logiques de rivalité concurrentielle et ne permet pas nécessairement de renforcer les disciplines ou les populations marginales (comme la concurrence en matière de recherche pharmaceutique abandonne les maladies orphelines).

Les partenariats public-privé confortent l'attraction de disciplines ou lieux prestigieux. Se forme une course à la masse critique, autant dans la recherche (concentration des labos en grande entité) que dans l'enseignement. Les évaluations, internationales notamment, ont un impact déterminant sur le développement de logiques industrielles de concentration et de recherche de notoriété. L'exemple type que rappelle Annie Vinokur est le palmarès produit chaque année par l'université de Jia Tong, qui est généralement considéré comme peu fiable mais devient une référence de fait et induit une course à la taille critique.

L'effet de la concentration universitaire n'est pas suffisamment traité, mais il faudra considérer avec sérieux la déstabilisation des petites universités périphériques et l'effet produit par le gigantisme en éducation. Et cela sans compter le bilan très mitigé des partenariats public privé britanniques qui conduisent à un revirement du gouvernement Blair.

Mutualisation, diffusion et relation pédagogique : quel jeu des TIC ?

Pour finir arrêtons-nous sur les effets contradictoires produits par la numérisation des savoirs et le développement de l'enseignement en ligne. Si une des caractérisations du capitalisme contemporain tourne autour des savoirs, une autre pointe la dynamique patrimoniale du capital (Chesnais, 1997). L'appropriation de ce qui peut créer la rente, brevet (logiciel, gène), marque, propriété intellectuelle (musique, film) produit une tension entre les biens publics et les biens privés.

La logique appropriative dans le domaine du savoir en lien avec les logiques concurrentielles produit une intense rivalité sur les savoirs. Pourtant les formes de circulation dans l'économie numérique sont contradictoires, l'industrie musicale nous en montre régulièrement les symptômes : alors que le capitalisme fonctionne par l'appropriation, le numérique produit de multiples voies de résistance à l'appropriation, notamment du fait de la reproduction quasi-gratuite (voir Yann Moulier-Boutang).

Dans ce sens on peut penser savoir et éducation comme un bien public, comme le pointe Philippe Hugon. Cela pourrait déboucher sur la qualification d'une exception éducative comparable à l'exception culturelle. De façon générale le mouvement d'appropriation des savoirs est contradictoire car il y a une essence communautaire et foisonnante du savoir. Ainsi Eric Delamotte rappelle que le savoir ne s'échange pas mais qu'il se discute, qu'il est cumulatif.

Pointons enfin les effets contradictoires du développement de l'usage des technologies numériques dans la formation. Celles-ci peuvent laisser apparaître une internationalisation de l'offre de formation, c'est dans ce sens que les entreprises universitaires (australiennes et nord

américaines) s'engagent au côté de l'industrie informatique sur ce terrain. Mais la solvabilité n'est pas au rendez-vous, ce n'est pas vraiment une industrie qui se développe, par contre cela produit des effets de polarisation qui renforcent à l'échelle internationale la domination anglo-saxonne.

Le numérique dans sa composante e-learning n'engendre pas nécessairement la marchandisation de l'éducation et ne permet pas d'assurer des économies de personnel. Il y a une forme d'erreur originelle concernant le e-learning, erreur que révèlent toutes les expériences d'utilisation du multimédia dans la formation : la formation se fait dans la relation, dans l'échange et donc l'enseignant est un pivot incontournable. C'est la différence entre la montée de l'autodidaxie grâce à la pléthore de savoirs disponibles en ligne et l'éducation.

Le rêve industrialiste en matière d'éducation en ligne passe par l'invention d'un système d'enseignement dégagé des coûts du travail... C'est dans ce sens que certains présentent l'e-learning comme une solution pour l'Afrique notamment. Mais ce n'est pas (pas seulement) en connectant l'Afrique que l'on constituera un système éducatif. Par contre le développement de bibliothèques en ligne est une bouffée d'oxygène pour les universités pauvres. Il convient donc de penser la mutualisation des savoirs comme source de production de connaissance et comme résistance aux formes d'appropriations privatives des connaissances.

Thomas Lamarche

vendredi 1er décembre 2006

Bibliographie

- ▶ Baudelot, C. et Establet, R., 1972, *L'école capitaliste en France*, Maspero, Paris.
- ▶ Boltanski, L. et Chiapello, E., 1999, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard, Paris.
- ▶ Boyer, R., 2002, *La croissance, début de siècle*, Albin Michel, Paris.
- ▶ Chesnais, F., 1997, *La mondialisation du capital*, Syros, Paris.
- ▶ Gadrey, J., 2003, *Socio-économie des services*, La découverte, Paris.
- ▶ Lamarche, T. (Ed.), 2006, *Education et capitalisme*, Syllepse-Nouveaux regards, Paris.
- ▶ Laval, C. et Weber, L., 2002, *Le nouvel ordre éducatif mondial*, Syllepse-Nouveaux regards, Paris.
- ▶ Maurin, E., 2004, *Le ghetto français*, Seuil, Paris.
- ▶ Moeglin, P., 1998, *L'industrialisation de la formation. Etat de la question*, CNDP, Paris.
- ▶ Prost, A., 1968, *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*, Armand Colin, Paris.

[1] Lamarche, T. (Ed.), 2006, *Education et capitalisme*, Syllepse-Nouveaux regards, Paris. L'ouvrage rassemble des contributions de : Jean-Pierre Archambault, Eric Delamotte, Philippe Hugon, Thomas Lamarche, Pierre Moeglin, Yann Moulier-Boutang, Romuald Normand et Annie Vinokur.

[2] De 1985 à 1995 la part d'une classe d'âge obtenant le bac double, pour dépasser 60%.

[3] Le livre blanc Croissance, compétitivité et emploi avance vers "l'adaptation des systèmes éducatifs et de formation".

[4] En fait presque tous les secteurs en croissance hormis les services de proximité, le commerce restauration distribution ainsi que la nouvelle domesticité, cf.. Gadrey, Jean, 2003, *Socio-économie des services*, La découverte, Paris.

[5] Loi organique relative aux lois de finances du premier août 2001, applicable à partir de 2006 dans toutes les administrations.