

PROCESSUS DE DOMINANCE ET LOGIQUE LIBÉRALE DANS LE MODÈLE CAPITALISTE D'ENSEIGNEMENT.

Harouna SY, Département de Psychopédagogie, Fastef / UCAD

Résumé L'analyse à laquelle l'auteur s'exerce ici se propose de construire un modèle capitaliste d'enseignement et de faire voir les logiques qui l'ont imposé comme dominant. Elle tente, en s'appuyant sur des données historiques et sociologiques, de restituer la complexité du processus de cette imposition.

Summary The analysis to which the author is exerted here proposes to build a capitalist model of teaching and to show logics which imposed it like dominating. It tries, while being based on historical data and sociological, to restore the complexity of the process of this imposition.

Introduction

Le modèle capitaliste d'enseignement¹ s'est imposé comme dominant. Son processus de domination s'est réalisé par deux mouvements d'expansion : l'universalisation de l'enseignement selon la logique libérale et l'universalité de son application. Pour restituer ce processus, nous nous proposons d'analyser les contradictions qui ont conduit à la décléricalisation de l'enseignement et l'abolition du statut de l'Église comme pouvoir scolaire essentiel d'une part, les exigences qui ont imposé l'Entreprise au cœur des systèmes d'enseignement d'autre part. C'est en se fondant sur des données historiques et sociologiques que l'analyse tente de construire le modèle comme une réalité en mouvement du fait de l'évolution de son objet et cherche dans la mondialisation néolibérale les logiques de sa configuration actuelle. L'analyse débute par l'exposé des faits qui fournissent l'intelligibilité du processus historique de constitution du modèle (Ière partie). Et cette partie est méthodologiquement conçue comme une propédeutique nécessaire pour comprendre les logiques libérales à l'œuvre dans les systèmes d'enseignement contemporains (IIème partie).

I. Aux origines du modèle

1. Stratégies ecclésiales. Scolarisation. Enjeux.

L'enseignement est introduit en Europe par l'Église catholique qui avait fait des églises et des monastères les seuls centres de diffusion de la culture et des savoirs (Lelaidier, 1992 ; Lelaidier, 1998). Elle en a exercé durablement un quasi monopole par le moyen des écoles paroissiales, monastiques et épiscopales (Eveno, 1992) et par sa souveraineté dans

¹ Ce texte était initialement intitulé « Processus d'imposition du modèle occidental capitaliste d'enseignement comme modèle dominant ». Il devait être présenté au séminaire « Philosophie et mondialisation » de l'École Doctorale de Philosophie sous la direction du Pr Sémou Pathé Guèye en Août 2004. Pour des raisons de santé, cette communication n'a pas pu être faite. J'ai modifié le titre et amélioré le contenu. Je dédie cette analyse à la mémoire du Pr Guèye.

l'élaboration des programmes, dans la formation et la nomination des enseignants. L'émergence des Églises orthodoxe, protestante, anglicane a ouvert une période de rude concurrence spécifiée par l'histoire religieuse de chaque pays : en France, catholiques et protestants rivalisaient par petites écoles interposées (Gontard, 1955 ; Groperrin, 1984), en Angleterre les anglicans s'opposaient aux « académies dissidentes » des protestants par la création des « charity schools » (Lelaidier, 1992 ; Thébault, 1995), en Russie les 34.000 écoles primaires de l'Église orthodoxe (soit 1,9 millions d'élèves) et les 9. 000 hadorim (écoles privées juives) scolarisant 325.000 (Berelowitch, 1990) faisaient ombrage aux autres Églises. L'enseignement de la religion a fonctionné comme un critère discriminant : le prosélytisme de survie et de positionnement des Églises en cumulant son effet à l'effet du comportement rationnel des parents (envoyer leurs enfants dans les établissements de leur Église) a produit forcément un type de recrutement scolaire essentiellement tourné vers les fidèles réels ou potentiels.

Chaque Église a intégré la scolarisation dans un dispositif stratégique de positionnement en lui assignant des objectifs spécifiques et spécifiquement solidaires. Cette solidarité se dévoile dans l'identification des catégories d'individus ciblées. Les Églises ont formé d'abord les personnels indispensables à l'exercice des différentes fonctions cléricales dont certaines légitimaient le status d'enseignant, des personnels d'acteurs intéressés par le prosélytisme. Ensuite l'enseignement s'adressait prioritairement mais inégalement aux enfants de la noblesse et à ceux de la bourgeoisie. Les premiers, parce que les parents n'avaient pas senti la nécessité de modifier les canons de l'éducation du chevalier (Lelaidier, 1998), recevaient massivement une éducation des armes et de la chasse. (Troger, 2006). Les exigences de la production et le rôle historique de la bourgeoisie ont commandé pour cette classe des tendances monopolistiques du savoir par des comportements de distinction. Mais pour chaque Église, avoir des fidèles dans ces deux classes permettait de s'assurer des faveurs du pouvoir politique, des frais d'écolage substantiels et le financement des œuvres de charité. Enfin, l'enseignement s'adressait aux enfants des paysans, ouvriers et artisans. Divers mécanismes caritatifs étaient mis en œuvre en faveur des pauvres pour pallier la non-gratuité. En France, les œuvres de charité ont été mobilisées à cet effet (Eveno, 1992) et en Angleterre ce sont les écoles du dimanche, le monitorat et les mouvements philanthropiques qui ont pour l'essentiel contribué à l'instruction des pauvres (Lelaidier, 1998).

Mais malgré la concurrence le taux de scolarisation est resté faible. En France l'objectif de l'école du peuple était le Certificat d'Études Primaires Élémentaires. Et en 1910 encore, seuls 20% des français possédait ce diplôme alors que pour les enfants de la bourgeoisie urbaine, seulement 3% des élèves d'une classe d'âge obtenaient le baccalauréat (Careil, 2002). Dans tous les pays européens d'alors, l'enseignement était très élitiste et obéissait au principe de la reproduction des inégalités sociales :

que chacun reste à sa place. Le pragmatisme utilitariste observé aux États-Unis était déjà à l'œuvre en Europe : les garçons ne sont envoyés à l'école que pour les préparer à leur position future. De sorte qu'en règle générale, « l'enfant n'ira à l'école que si sa future position sociale et son activité professionnelle le nécessitent » (Montagutelli, 2000, 18-19). Et dans tous les pays, il y avait une sorte de consensus entre les autorités civiles, les économistes, les philosophes, les bourgeois et les Églises autour de ce principe (Venard, 2006). Tous craignaient le dépeuplement de la campagne, l'abandon par les enfants pauvres des classes laborieuses de leur condition, le renversement de la tête du paysan par l'enseignement de la géométrie, de la physique et de la géographie qui constituerait une menace pour l'ordre politique, économique et social.

Les Églises exerçaient un contrôle variable sur tous les niveaux d'enseignement. Ils disposaient d'établissements d'enseignement primaire, secondaire et universitaire. Cette position stratégique dans l'enseignement et dans la formation professionnelle leur permettaient de satisfaire la demande des différentes administrations en personnels et de contribuer ainsi à l'émergence d'une classe moyenne et à la reconfiguration des classes laborieuses.

Les pouvoirs publics sont à l'origine de la hiérarchisation des établissements secondaires privés, pour l'essentiel confessionnels, par des dispositions légales. Les grands collèges parisiens étaient de « véritables seigneuries » par leurs activités commerciales et leurs prérogatives : location et achat de maisons, commerce, acquisition de droits de juridiction et de police sur les rues et quartiers environnants. Les puissantes associations de maîtres et d'élèves (selon le modèle des associations d'artisans d'alors) protégées par Philippe Auguste, dépendantes de la juridiction de l'Église et soutenues par le Pape étaient de véritables pépinières d'aristocratisation (Eveno, 1992). En Angleterre, la Commission Clarenton (1861) consacra sept collèges d'élite parmi les nombreux établissements et leur conféra une valeur presque mythique. Ce qui a entraîné un exclusivisme social et une indépendance accrue par rapport à l'État (Lelaidier, 1992).

Incontestablement donc, chaque Église a travaillé pour émerger et rester un « pouvoir scolaire essentiel » (Gontard, 1955). Ce comportement est fondé en dernière instance sur une rationalité de type économiste qui déploient des logiques prosélytistes et des logiques d'accumulation constitutives de stratégies spécifiques de positionnement.

2. Contradictions et conflits d'intérêts

Le rapport qu'une Église entretient avec l'État la constitue ou non comme pouvoir scolaire essentiel. Cette hypothèse suggérée par l'histoire dans trois pays différents est confirmée par des données empiriques spécifiques. En France, l'Édit de Nantes en garantissant la liberté de culte

aux protestants a aussi rendu possible l'ouverture des petites écoles protestantes qui marquaient leur différence par rapport aux petites écoles catholiques par une possible prolongation scolaire jusqu'au niveau supérieur (Grosperin, 1984). La réaction de l'Église catholique d'interdire à ses fidèles d'envoyer leurs enfants dans les écoles protestantes ne s'expliquait pas uniquement par le catéchisme (Venard, 2006) mais surtout par la volonté d'affaiblir. Le développement de l'enseignement protestant sera freiné par la révocation de l'Édit de Nantes : lutte contre l'hérésie, rééducation de ceux qui ont été éduqués par le courant réformiste (Déclaration royale de 13 décembre 1698), fermeture des écoles protestantes et leur remplacement par des écoles catholiques (Gontard, 1955). En Angleterre, la rupture avec Rome sous Henri VIII a légitimé la dissolution des monastères, la nationalisation et la redistribution des biens de l'Église ce qui entraîna la disparition des écoles qui dépendaient directement d'elle (Lelaidier, 1992). Plus tard, fin 17^e siècle début 18^e, l'État tentera, au profit de l'anglicanisme, d'affaiblir le protestantisme en privant aux fidèles la liberté de choix de l'éducation pour leurs enfants et l'interdiction d'entrer à l'université (Lelaidier, 1992 ; Thébault, 1995) et en ordonnant la fermeture de ses établissements (Thébault, 1995). En Russie, les premières mesures de l'État soviétique sont la réorganisation et la nationalisation de tout le système d'enseignement (Berelowitch, 1990).

Mais la position de l'État sur ces questions n'est pas toujours sans refléter des conflits d'intérêts. Par exemple les projets de loi de Jules Ferry qui remettaient en cause les privilèges et prérogatives du clergé sur l'enseignement sont adoptés par la Chambre des députés et rejetés par le Sénat. Le gouvernement contourna ce blocage grâce aux lois de la Révolution (Eveno, 1992).

Le choix de la bourgeoisie des établissements religieux pour ses enfants est justifié par le pensionnat et l'enseignement des « bonnes manières ». Mais elle ne s'accorde pas avec l'Église sur la scolarisation des pauvres, même si, en finançant les œuvres de charité de celle-ci, elle contribuait au financement de leur instruction. Ce compromis s'explique par le fait que l'Église, par le moyen de l'instruction, dressait les classes défavorisées aux dogmes religieux et à la légitimation de l'ordre qui avait consacré le monopole de la noblesse et de la bourgeoisie sur les types et les niveaux d'enseignement rentables et rentabilisables. La situation misérable des pauvres les a longtemps obligés à vivre du travail de leurs enfants et donc n'envoient à l'école que les rares dont ils n'ont pas besoin pour le travail des champs et pour le ménage.

Les variations de la position de l'État sur les questions fondamentales de l'enseignement sont dues aux changements politiques qui portent au pouvoir des classes sociales ou leurs factions dont les intérêts, que les contradictions du moment mettent à l'ordre du jour, sont conformes aux tendances historiques. En France, la Révolution de 1789 avait ouvert des

perspectives plus doctrinales que pratiques : la crise multiforme a toujours différé l'application des nombreux plans et projets de réforme de l'enseignement. Napoléon avait fini par revenir au schéma des petites écoles de l'Ancien Régime. La loi Guizot sous le règne de Louis-Philippe redéfinit de nouveaux équilibres et compromis en cohérence avec l'ordre bourgeois : il s'agit entre autres de la liberté de l'enseignement, du financement de l'enseignement public par le concours de la commune, du département et de l'État, du maintien de l'écolage en plus du traitement fixe, de l'abrogation de l'obligation scolaire, du maintien de l'enseignement religieux dans les programmes, de la redéfinition de l'enseignement public en deux degrés. Ces mesures sont commandées par une stratégie politique, car dans la France de 1832, Guizot voyait l'instruction publique comme garante de « la sécurité de la Monarchie et de la stabilité de la société » d'une part, et entendait faire des 40 000 instituteurs « une force de conservation » sociale d'autre part (Gontard, 1955). Avec la présidence de Louis Napoléon Bonaparte, la très libérale loi Falloux institue la liberté de l'enseignement : les particuliers (enseignement libre), l'État (enseignement public) et le clergé (enseignement confessionnel) pouvaient ouvrir des écoles. Il est difficile de dire que la loi Jules Ferry était dirigée contre les intérêts de l'Église, puisqu'elle visait explicitement les congrégations non autorisées. Mais en se proposant de transformer l'enseignement primaire et de supprimer certaines prérogatives de l'Église, la loi avait réussi à mobiliser contre elle l'alliance entre l'Église, la noblesse et les hobereaux, c'est-à-dire tous ceux qui « subodorent d'instinct que l'instauration de la République pouvait sonner le glas de leur position sociale » (Eveno, 1992, 22-23). En Angleterre, « la loi de fabrique sur l'éducation » (1864) érigeait « l'instruction primaire comme condition obligatoire du travail des enfants ». Ainsi, « les parents ne peuvent envoyer leurs enfants au-dessous de quatorze ans dans les fabriques « contrôlées » sans leur donner en même temps l'instruction élémentaire. Le fabricant est responsable de l'exécution de la loi ». Ici, ce sont les impératifs économiques et les revendications qui, malgré l'hostilité des parlementaires et de capitalistes, ont imposé la loi de fabrique (Marx, 1982, 460).

3. Le syndrome de Vykeham

Les stratégies bourgeoises de monopole de l'enseignement rentable ou rentabilisable ont pris des formes spécifiques suivant le pays. En France, pour l'essentiel, les établissements qui dispensent ce type d'enseignement appartiennent à l'Église ou à l'État. Pour éviter la mixité sociale dans les établissements publics, la bourgeoisie donnait à ses enfants une éducation familiale ou perpétuait la pratique de préceptorat collectif, comme en 1677 à Meus en Dauphiné. La non gratuité et la limitation de l'enseignement du peuple au niveau primaire ont été un véritable obstacle à l'accès de certains établissements par des enfants de pauvres.

En Angleterre, les établissements sont la propriété des Églises, du Roi (Henri VI), des corporations (Tanneurs, Merciers, Orfèvres, etc.) et de riches individus (évêques, marchands, bourgeois). Ils reçoivent les fils de la bourgeoisie protestante (académies dissidentes), d'aristocrates et de la haute bourgeoisie (établissements d'élite privés) et les garçons qui aspirent à des carrières dans l'Administration et dans l'Église anglicane (grammar schools dont la réforme financière et scolaire a mis hors de portée des fils d'ouvriers).

Beaucoup de ces établissements étaient fondés pour accueillir des enfants pauvres. C'est le cas entre autres de Wykeham premier collège fondé en 1382 à Winchester par l'évêque William Wykeham. Il devait accueillir 70 garçons pauvres et intelligents pour leur enseigner le latin et le grec et peu d'enfants de la bourgeoisie. Mais certains historiens dont Leach ont révélé que les cinq marks de revenu annuel exigés situaient les futurs élèves dans la classe moyenne essentiellement constituée de « fils cadets des seigneurs et des hobereaux, fils de bourgeois et de négociants des villes » (Lelaidier, 1998, 15).

Le syndrome de Wykeham est un singulier processus plus ou moins long qui consiste en la colonisation d'un établissement scolaire initialement destiné aux enfants des classes populaires par les enfants de la noblesse, des hobereaux, de la bourgeoisie et de la fraction supérieure de la classe moyenne. C'est donc une intention qui se veut charitable mais qui ne survit pas aux mutations sociales d'un établissement scolaire lequel tient sa survalorisation des effets cumulés de l'intention originelle et des mutations. Généralement observable dans les situations spécifiées par la rareté des établissements scolaires, le syndrome de Wykeham est un phénomène qui participe à l'émergence d'établissements d'excellence réservés à l'élite scolaire et sociale. Il peut être l'effet recherché d'une stratégie de recrutement (administration scolaire) ou de scolarisation (familles aisées) ou bien l'effet sursélectif des stratégies de captage de financement (administration scolaire) générées par des dispositions légales spécifiques comme le « payment by results » institué en 1862 par la Commission Newcastle. Mais dans tous les cas, le syndrome de Wykeham révèle un effet de l'origine sociale des élèves sur le classement d'un établissement qui, à son tour, influe spécifiquement sur la valeur des diplômes sur le marché de l'emploi. Dans les conditions actuelles, le syndrome de Wykeham désigne toutes stratégies de modification de la base sociale de recrutement d'un établissement à des fins de reclassement.

4. Le modèle : construction et caractéristiques provisoires

Un modèle d'enseignement est une conception générale d'éducation spécifiée par le mode de production qui le met en œuvre pour sa cohérence avec ses principes et ses objectifs. En vertu de cette cohérence, les mutations ou transformations historiques du mode de production

impose nécessairement un processus évolutif spécifique au modèle d'enseignement qui se manifeste soit par des réajustements soit par des réadaptions plus ou moins profondes.

Le modèle capitaliste d'enseignement est conçu selon la rationalité libérale. Son organisation, ses objectifs, son fonctionnement et son mode de financement sont conformes aux principes et aux valeurs du capitalisme. C'est en cela qu'il contribue efficacement, dans les limites de sa fonction, à la reproduction de la structure des inégalités spécifique aux rapports sociaux capitalistes.

Dans sa période de gestation, l'analyse des stratégies ecclésiales et des processus de scolarisation a révélé que la base institutionnelle du modèle capitaliste d'enseignement est constituée de l'Église, de la Famille et de l'École. L'analyse des rapports entre ces institutions idéologiques de socialisation et la contribution de l'Église dans la reproduction de la structure des inégalités inhérentes aux rapports sociaux révèlent cette dernière comme institution idéologique de socialisation dominante. C'est la foi qui commande pour les familles la scolarisation des enfants et le choix du type d'établissement. L'École était pour l'essentiel sous le contrôle de l'Église ou de ses hommes et elle était plus un lieu de consommation de l'idéologie que de production de celle-ci. Son rôle dans la production agricole, artisanale et commerciale était encore très faible et l'industrie s'accommodait du travail bon marché des analphabètes hommes, femmes et enfants. L'Église quant à elle était productrice d'une idéologie qui, par le moyen de l'enseignement religieux, travaillait à la légitimation de l'ordre politique et social par les pauvres. À cela s'ajoute le fait qu'elle était pourvoyeuse de fonctions directement (ecclésiastiques, enseignantes) ou indirectement (administratives).

En vertu de la non-gratuité de l'enseignement, le savoir était un produit mis sur le marché comme marchandise. Et les établissements scolaires apparaissent alors comme un marché au triple sens de lieu de vente des marchandises, de lieu de concurrence (entre élèves) et d'institutions en concurrence. Ce qui se joue dans cette concurrence c'est la compétitivité (valeur sociale des certifications comme facteur d'accroissement de la demande) et la rentabilité (qui s'évalue au status social des élèves). Mais ce marché est essentiellement dominé par les établissements privés confessionnels ou appartenant à de riches et influents particuliers ou Corporations. Les clients qui profitaient en réalité de ce marché sont essentiellement les fils de l'antique aristocratie de naissance (la noblesse) et ceux de l'aristocratie d'argent (la bourgeoisie), deux classes sociales alors très minoritaires. L'enseignement était donc quasi exclusif et sursélectif, puisque les filles de ces deux classes sociales en étaient exclues. L'essentiel du modèle capitaliste d'enseignement est déjà là.

II. Universalisation et universalité

1. L'universalisation conquise

Le passage du mode de production féodale au mode de production capitaliste et le développement continu du capitalisme ont conduit à un renouvellement permanent de la structure sociale et à une réévaluation des positions hiérarchiques. L'industrialisation et l'expansion des activités commerciale, pour satisfaire leurs besoins croissants en personnels alphabétisés et qualifiés, exigent de plus en plus de l'école l'adéquation formation-emploi. La complexification des processus de production commande l'évolution de la qualité des tâches : de la simple surveillance des machines, elles évoluent vers la conduite de celles-ci qui deviendront ensuite les outils de conception et d'exécution. Les exigences organisationnelles renouvelées à chaque période créent des besoins en personnels. Et « la bureaucratisation dans toutes ses composantes, étatique, civile, judiciaire, ecclésiastique, multiplie les places qu'une classe moyenne issue du développement économique (...) est prête à occuper » (Compère, 2006, 34).

Mais la modification de la structure sociale a eu pour effet de modifier le rapport des familles, populaires surtout, à l'école. Les classes moyennes issues de la scolarisation voient dans l'école un moyen de conquérir, grâce à leurs enfants, des positions sociales, économiques, politiques rentables. Les paysans, ouvriers et artisans abandonnent leur hostilité à l'école où les avaient installés le mode de production féodale, leur pauvreté et l'opinion quasi générale contre la scolarisation des pauvres au cours du moyen âge. Désormais, c'est par l'école qu'ils entendent faire échapper à leurs enfants leur condition misérable, enfants qu'ils motivent en s'auto dévaluant par la dévalorisation ouverte des professions familiales (Périer, 2005).

Incontestablement, les exigences de production et de productivité ont influé sur les commandes de personnels qualifiés et donc sur l'expansion de la scolarisation. Mais cette expansion va se réaliser selon les conditionnalités de la bourgeoisie : scolarisation primaire universelle, sursélectivité de l'enseignement secondaire et supérieur. Les expériences nationales constituent des cas spécifiques, mais en général jusqu'aux années 1970 l'enseignement secondaire accueille une minorité (Le Gall, 1973) parce que conçu pour « la conservation et le renouvellement mesuré d'une élite réduite » (Biancheri, 1972, 45). Le cloisonnement des systèmes d'enseignement a été mis au service de la reproduction des inégalités et l'émergence des structures nouvelles donne à la démocratisation de l'enseignement l'allure d'une relégation collective institutionnalisée (François, 1972).

La démocratie comme système politique a inauguré et intensifié progressivement des luttes revendicatives pour la démocratisation de l'école. C'est la lutte des parents, des partis politiques, des syndicats, des intellectuels et des apprenants eux-mêmes. Les enseignants en luttant pour l'amélioration de leurs conditions de travail, ont contribué à la réalisation de la scolarisation universelle. Celle-ci apparaît alors comme

les effets convergents des stratégies spécifiques pour défendre des intérêts divergents. Si la loi de fabrique est la « première concession arrachée de haute lutte au capital » (Marx, 1982, 465), la scolarisation universelle en est la deuxième.

2. L'universalisation imposée

Mais, ce ne sont pas seulement les titres et la qualification comme moyens de négociation des positions sociales, économiques et politiques que les apprenants obtiennent à l'école. En les obtenant, ils ont déjà possédé une culture par l'action pédagogique de l'école. Et cette culture n'est pas celle de l'école mais celle dotée d'une légitimité dominante et qui, pour cette raison, est un arbitraire culturel dominant. Pour exercer l'action pédagogique appropriée à l'inculcation de cette culture, l'institution scolaire doit être dotée d'une autorité pédagogique qu'elle tient « des groupes et classes dont elle impose l'arbitraire culturel selon un mode d'imposition défini par cet arbitraire » (Bourdieu, 1970, 39).

Cette leçon de Bourdieu montre qu'à l'école, les enfants des classes populaires sont soumis à la violence symbolique de l'école pour leur imposer la culture de la classe dominante. Mais en vertu de la division qu'opère déjà l'école primaire, pour préparer les uns et les autres à leurs futures fonctions, la culture dominante est inculquée selon la destination professionnelle (Baudelot et Establet, 1980). Ainsi, la scolarisation universelle est un mode singulier d'imposition par le capitalisme dominant d'un arbitraire culturel : il y est contraint par les exigences de sa production et par les luttes populaires. Mais dans cette contrainte, il met hors jeu les cultures dominées et avec elles leurs particularités et spécificités locales. La capacité d'imposition d'un arbitraire culturel relativise donc la contrainte. L'instruction se réalise alors dans un mode unique d'imposition de la culture légitime qui spécifie tout système d'enseignement. L'un des problèmes qu'a mis à l'ordre du jour la scolarisation universelle est celui de l'égalité devant l'école en tant qu'aspect important de la démocratisation de l'enseignement. Ce problème ainsi mis à l'ordre du jour donne à voir un enjeu spécifiquement social et pointe cet enjeu comme essentiel. Et c'est par ce travail de désignation de l'enjeu essentiel que les luttes sociales et politiques se donnent à la fois comme objet et comme objectif la démocratisation de l'enseignement. Ce travail de désignation a pour effet de dissimuler l'enjeu culturel. La scolarisation universelle se révèle donc être en définitive l'obligation pour les classes dominées de s'approprier légitimement la culture de la classe dominante et donc un procédé efficace et efficacement dissimulé d'universalisation de celle-ci.

3. L'universalisation ou stade dominant de l'institution idéologique de socialisation Ecole

La scolarisation universelle en tant que concession arrachée par la lutte des classes populaires a contribué à l'émergence de l'École comme institution idéologique de socialisation dominante, position que l'Église a occupée lorsqu'elle était un pouvoir scolaire essentiel. La décléricatisation de l'enseignement sous toutes ses formes est un bon indicateur du déclassement de l'Église. Parce que celle-ci n'est plus un véhicule efficace de son idéologie, la bourgeoisie récuse l'idéologie religieuse pour se fonder sur la démocratie en tant que forme spécifique d'idéologie.

Le reclassement de l'École comme institution idéologique de socialisation dominante la consacre comme institution de production et de consommation idéologique. L'idéologie consommée est celle-là qui installe les individus dans un rapport imaginaire aux rapports réels pour perpétuer les rapports de domination et d'exploitation (Althusser, 1995). L'idéologie produite, véhiculée par des actes quotidiens banales est constituée par « les modes d'organisation du travail, des apprentissages, les rapports à la connaissance et aux processus de socialisation qui structurent l'ensemble du système scolaire (...) caractérisés (...) par une division et une parcellisation sans cesse accrue des tâches, des connaissances, des enfants et des adultes et une recombinaison sur un mode institutionnel et bureaucratique de ces parcelles de travail, de savoir et d'élèves » (Hohl, 1985, 119-120). Par effet de la violence symbolique (Bourdieu), l'idéologie produite est au service de l'idéologie consommée. Cette singulière mise au service participe de la formation de la force de travail nécessaire à la production et à la perpétuation des rapports sociaux de production. Par exemple si l'ouvrier, le médecin, l'avocat, l'employé de bureau, etc. n'ont pas le même rapport au temps et n'emploient pas de la même façon leur temps, c'est parce qu'ils ont été initiés par leurs emplois du temps scolaires, c'est-à-dire le temps socialement nécessaire à la formation de la force de travail, différemment à l'utilisation du temps et parce que leur formation a nécessité un emploi particulier du temps (Sy, 1999).

Althusser (1995) a identifié cinq critères d'évaluation du caractère dominant de l'École. Il s'agit de l'universalisation de l'inculcation idéologique, la précocité de l'inculcation idéologique, la durée de l'exposition à l'inculcation idéologique, la codification des méthodes légitimes d'inculcation, la participation de l'institution idéologique de socialisation Famille à la réussite de l'inculcation idéologique de l'École. On peut ajouter un sixième critère : la monopolisation des savoirs et des savoir-faire rentables et rentabilisables et la confiscation des moyens de légitimation des promotions professionnelles et sociales. C'est ce critère qui explique qu'à chaque niveau du système scolaire correspond des qualifications et des contenus idéologiques requis pour occuper une place précise dans la structure sociale et professionnelle comme l'a observé Althusser.

C'est à son stade dominant que l'École dissimule sa satisfaction des demandes externes. Elle ne prenait pas cette précaution lorsque

l'enseignement obéissait ouvertement au principe de la reproduction des inégalités sociales et contribuait à ce que chacun reste à sa place. C'est dans l'espace démocratique qu'elle se voit obligée de retraduire les inégalités culturelles que les élèves doivent à leur famille en inégalités scolaires. L'ancien classement des institutions idéologique de socialisation (Église- Famille- École) qui avait consacré la domination de l'Église est modifié par un reclassement (École- Famille- Entreprise) où l'École est dominante. Le couple École-Famille (Althusser, 1995) n'a duré que le temps de l'illusion euphorique sur l'avenir de l'École publique.

L'École ne forme pas seulement à l'acquisition des compétences et des qualifications. Elle forme aussi des consommateurs de matériels pédagogiques, de nourritures et de produits vestimentaires spécifiques à l'enfance et à l'adolescence en milieu scolaire. C'est pourquoi, le double intérêt économique des apprenants vient du fait qu'ils sont « les consommateurs de demain et que, pour l'heure, ils exercent une influence majeure sur les achats familiaux » (Careil, 1998, 142).

4. Le processus de l'universalité

Si l'universalisation, telle qu'analysée ci-dessus, est la généralisation du modèle, c'est-à-dire son expansion nationale, il faut voir dans l'universalité son expansion internationale, c'est-à-dire hors de ses territoires d'émergence. Le processus de l'universalité comprend quatre phases majeures.

L'imposition du modèle dans les empires coloniaux correspond à l'acte premier de l'universalité qui se donne comme une expansion intercontinentale. L'objectif fondamental de cette expansion est la rentabilisation de l'exploitation coloniale. L'École coloniale dans sa réalité objective et dans la vérité de ses objectifs s'intégrait parfaitement dans le dispositif colonial de domination et d'exploitation. Elle a participé activement à la consolidation des mécanismes sociaux d'exploitation par la production d'agents locaux dont les intérêts sont étroitement liés à ceux de l'administration coloniale (Bouche, 1975 ; Sy, 1999). Pour l'essentiel, les établissements d'enseignement confessionnel et laïc implantés dans les colonies, comme au Sénégal, sont formellement identiques à ceux de la métropole quant à l'organisation, la pédagogie, le mode d'évaluation, les sanctions et l'évolution. Il s'agissait d'une adaptation de l'enseignement de la métropole au milieu local (Archives Nationales, 2G53-75) et l'enseignement confessionnel se définissait comme un « apostolat de combat » (Bouche, 1975). L'École s'adressait prioritairement aux enfants de colons d'abord, aux enfants de la noblesse indigène ensuite et secondairement aux enfants des classes populaires. Aux premiers il donnait une formation qui offrait la possibilité aux nombreux élèves qui voulaient poursuivre leurs études secondaires en France de s'intégrer facilement. Les seconds étaient préparés « à remplir le rôle auquel leur naissance les prédestinait » (A. N., 2G52-85, 1) et obtenaient le « diplôme

consacrant leur aptitude au commandement » (A. N., 2G43-132). Les autres sont adroitement orientés vers l'enseignement professionnel. Ils sont constitués « le plus possible (de) fils d'artisans susceptibles, soit de continuer à se perfectionner dans le travail entrepris (bois, fer, tissage, cuir, corde, poterie, etc.) avec leur père, soit d'entrer à l'école d'apprentissage » (A. N., 2G43-119, 1). La réussite scolaire et professionnelle des enfants des classes populaires révèle donc l'échec des plans de la colonisation selon les autorités elles-mêmes : « l'enseignement ne se développe pas uniquement dans la voie que lui trace notre service et selon les souhaits et les directives de l'Inspection Académique » (A. N., 2G53-75, 20). Cet aveu des autorités académiques coloniales dans l'espace de l'AOF pouvait être fait par toutes les puissances coloniales. Si le schéma prévisionnel a été bouleversé c'est bien parce que les réalités et les résistances locales ont eu raison des stratégies coloniales : les enfants des castes inférieures ou de condition servile ont bénéficié d'un type d'instruction qui ne leur était pas destiné parce qu'ils ont été donnés soit à la place des enfants de chefs ou de nobles, soit comme compagnons de jeu de ceux-ci (Moumouni, 1964; Bouche, 1975 ; Welé, 1981).

Aux États-Unis pendant la période coloniale, c'est le modèle anglais du moyen âge qui était appliqué. L'évolution ultérieure du système d'enseignement ne remettra guère en cause les inégalités des blancs devant l'école, la ségrégation des noirs, et la quasi exclusion des indiens. L'école de la République elle-même ne s'attèlera pas à se défaire de ces caractéristiques et dans chacune des grandes régions du pays, l'éducation a évolué spécifiquement de manière décalée dans le temps, les Églises et l'argent ont joué un rôle prépondérant dans la scolarisation (Montagutelli, 2000).

Le Canada tient sa particularité des influences anglaise et française concurrentes sur le système d'enseignement. Par exemple dans l'Ontario, ancien Haut Canada, c'est en 1791 que les écoles françaises y furent ouvertes contribuant largement à la disparition rapide des écoles gaéliques et allemandes. Trois années plus tard, les autorités britanniques décidèrent d'affecter une importante superficie des terres de la Couronne à l'effet de soutenir les grammar schools et de créer des collèges et des universités (Godbout, 1972). L'autre particularité est la toute puissance de l'Église qui n'abandonnera son opposition à l'obligation scolaire par crainte de la promotion par l'État d'un enseignement neutre et laïc qu'en 1943 avec la loi garantissant le contrôle de l'épiscopat sur les programmes (Dufour et Dumont, 2004).

Ce ne sont pas seulement dans les colonies qu'on observe l'influence du modèle. Le Japon du gouvernement Meiji emprunte l'organisation administrative du système à la France, les méthodes et les programmes aux États-Unis. À la fin de la Deuxième Guerre mondiale, les États-Unis ont imposé la réforme du système selon leur propre conception (Vercoutter, 1997). La Chine quant à elle va copier le modèle japonais en

1904 (Bastid, 1971). La révolution chinoise va abolir en 1950 l'enseignement privé qui réapparaîtra en 1992 avec un rapide développement grâce à des investissements étrangers (Deng, 1997).

La deuxième phase est d'harmonisation des systèmes d'enseignement des vingt et un pays de l'O.C.D.E. qui se sont érigés en gardien de l'orthodoxie du modèle. Il fallait au cours des années 60 et 70 construire des systèmes suffisamment flexibles pour accueillir à moindre coût l'accroissement des effectifs consécutif à l'explosion démographique de l'après guerre, à la scolarisation universelle et au prolongement de la durée de l'obligation scolaire. L'harmonisation consiste surtout à concilier dans la planification de l'éducation la tendance qui « se fonde sur la demande sociale » (Suède, Yougoslavie, Royaume Uni à propos de l'école globale) et celle qui « se fonde sur les besoins du marché de l'emploi » (O.C.D.E., 1966, 64).

Les objectifs que poursuit l'O.C.D.E. sont l'expansion la plus forte possible de l'économie et de l'emploi avec une stabilité financière dans les pays membres, expansion qui aura des effets d'entraînement sur les pays en voie de développement ; l'expansion du commerce mondial sur une base multilatérale et non discriminatoire. Or, pour elle, « la politique de développement de l'éducation (...) suppose qu'on adapte aux objectifs visés la structure du système d'enseignement et son appareil administratif – les méthodes de financement, les constructions scolaires, le contenu de l'enseignement, la pédagogie et le matériel employés, les modalités de franchissement des différentes étapes scolaires, le recrutement et la formation des maîtres, la recherche et l'expérimentation, etc. » (O.C.D.E., 1966, 11). L'adaptation de la politique de développement de l'éducation aux objectifs de l'Organisation se fonde sur une conception très utilitariste de l'enseignement qui, pour faire face impérativement aux besoins nouveaux, doit aller au-delà des connaissances livresques : « l'élaboration des programmes doit reposer sur la transition entre l'école et le travail et non dans le passage au second cycle du second degré et, ultérieurement à l'enseignement supérieur » (Holmes, 1983, 16). Les besoins nouveaux, nés des transformations économiques et sociales, exigent de penser les innovations dans l'enseignement en termes de « processus d'adaptation ininterrompu » et de déduire de l'« interdépendance croissante entre l'enseignement et le monde extérieur » que celui-là ne doit plus être « un domaine réservé à l'école et aux enseignants ». D'où l'urgente nécessité de mettre en place des « mécanismes nationaux permanents » à cet effet. Cette tendance générale sera réaffirmée par toutes les réformes ultérieures (O.C.D.E., 1972).

La troisième phase de l'universalité correspond à une expansion continentale du modèle rendue possible par la conversion au capitalisme des pays européens du bloc socialiste. Leur système d'enseignement est désormais régi par les lois du marché : déclassement de l'enseignement dans les priorités, loi de l'offre et la demande, sélection, privatisation. La

conversion des économies socialistes en économies libérales a révélé pour certaines classes sociales une tendance générale au déclassement et à la déprotection comme signe de leur basculement dans l'exclusion économique et sociale qui les installe brutalement et presque irrémédiablement dans la précarité et dans la pauvreté. Et dans le domaine spécifique de l'enseignement, ces nouveaux pauvres expérimentent désormais par leurs enfants, la non scolarisation et la déscolarisation parce que incapables de supporter les coûts d'éducation dont ils étaient jusque-là dispensés.

Enfin la quatrième phase correspond à une tendance à la généralisation de la version nord américaine du modèle, la masterisation, à l'Europe et au reste du monde. L'enseignement par crédits ou réforme LMD installe résolument l'université dans la professionnalisation. De fait, l'université et l'enseignement supérieur sont dans un processus complexe d'intégration dans le secteur commercial. Le processus de reconfiguration et d'harmonisation des systèmes d'enseignement s'inscrit dans la logique d'adaptation à l'évolution des exigences du marché de la production des biens et des services.

5. L'universalité ou stade dominant du modèle capitaliste d'enseignement

Le libéralisme dominant a constitué pour le modèle capitaliste d'enseignement une condition de réalisation du passage du status de dominant au status de quasi unique. Cette situation, résultat de changements d'options politiques majeures, est préparée par plus de trois décennies de théorisation libérale sur les effets positifs de la privatisation sur les systèmes d'enseignement, sur la cohérence de celle-ci avec l'équité en démocratie (Harbison, Marunhic et Resnick, 1970 ; Banque mondiale, 1971 ; Psacharopoulos, 1972 ; Blaug, 1973; Psacharopoulos et Sanyal, 1982 ; Banque mondiale, 1992 ; Banque mondiale, 1994). Et ce modèle se fonde, en le perpétuant sous une forme spécifiquement appropriée au contexte, sur le dualisme essentiel des origines : un enseignement public en difficulté et un enseignement privé en développement. D'ailleurs, c'est dans les pays en développement, ceux en transition et ceux de l'Asie du sud-est qu' on note une très grande prolifération des établissements privés avec une expansion beaucoup plus rapide que dans la plupart des pays de l'O.C.D.E. (Banque mondiale, 2003). Mais ce dualisme n'est pas de type manichéen. Il existe dans l'enseignement public des établissements prestigieux et sursélectifs dont la base sociale de recrutement est constituée par les enfants de la bourgeoisie économique, financière et politique et des établissements de moindre qualité à recrutement populaire. L'enseignement privé aussi est ségrégué en trois catégories fortement hiérarchisées : les établissements ségrégatifs qui partagent la même base sociale de recrutement avec les établissements publics sursélectifs, les établissements de qualité plus ou moins avérée massivement colonisés par les enfants de la fraction

supérieure des classes moyennes en quête de positions scolaires de distinction par rapport aux enfants des classes populaires. Ces derniers fréquentent les établissements de très faible qualité qui conduisent souvent à des impasses par effet de non reconnaissance et / ou de la valeur des diplômes sur le marché de l'emploi (Sy, 2008). On note de plus en plus dans l'enseignement public l'émergence de filières privées ou l'organisation de formations payantes intégrées dans les filières classiques (Niane, 2008 ; Niasse, 2008). La pratique de classement des établissements déjà observée avec la commission Clarenton (1861) se perpétue. Elle est aux établissements scolaires ce que la cotation en bourse est aux entreprises.

L'importance de l'entreprise pour l'école s'est considérablement renforcée au moins sur trois plans. Les établissements scolaires ont adopté pour leur gestion le modèle managérial des entreprises et fonctionnent désormais à la rentabilité, à la compétitivité, à la qualité. Et ils empruntent à l'industrie les trois modalités de la qualité : le contrôle qualité, l'assurance qualité et la qualité totale (Triby, 2005). Or le modèle managérial installe nécessairement les établissements scolaires dans des logiques concurrentielles pour l'obtention d'une bonne position dans le classement. Déjà le « payment by results » en Angleterre au 19^e siècle encourageait une concurrence que perpétuent aujourd'hui les classements nationaux et le classement Shanghai². À l'image des entreprises qui délocalisent suivant des logiques strictement économistes, les établissements scolaires externalisent leur enseignement par des formules diverses dans des pays à coûts de production faible et à rentabilité élevé (Niane, 2008 ; Niasse, 2008). Les établissements privés sont devenus, par la rationalité qui les gouverne, de véritables entreprises. D'autre part, les incubateurs des universités cherchent à doter les étudiants d'une culture d'entreprise et à développer leur créativité et leur capacité d'initiatives dans un environnement favorable à la création d'entreprises. Dans le même temps émergent des universités de l'entreprise.

Une conception utilitariste étrangère à la rationalité pédagogique impose des programmes de formation suivant les besoins de l'entreprise. Et cette conception implique l'entreprise dans la formation de différentes manières. D'abord ce sont les stages d'entreprise qui visent à garantir une employabilité immédiate après la formation académique. Les filières se professionnalisent sous la pression constante du marché de l'emploi et des commandes en qualification pour la production. Ensuite, l'école est devenue une grosse consommatrice des produits d'entreprises : matériels didactiques, les technologies de l'information et de la communication, les matériaux de construction et d'équipement scolaire, etc. On semble voir

² Le classement Shanghai encore appelé Academic Ranking of World University a débuté en 2003 sur l'initiative du recteur de l'université Jiao-Tong de Shanghai en Chine. Il était conçu pour comparer les universités chinoises avec les universités étrangères et pour envoyer les étudiants chinois dans les meilleures universités. Réalisé au cours de la première édition par le Pr chimiste Niam Cai LU, il est aujourd'hui établi par les chercheurs de Jiao-Tong.

ici une communauté d'intérêts entre l'éducation et le commerce (O.C.D.E., 1966). Enfin les entreprises participent au financement de l'enseignement, de la formation et de la recherche d'une part, les entrepreneurs dans le secteur des technologies et les ingénieurs sont de plus en plus présents dans les incubateurs des universités d'autre part (Crespo, 2003).

La présence des représentants de l'entreprise et d'autres secteurs dans les structures d'orientation et de décision de l'école est aujourd'hui une tendance très forte. On a dépassé les cas isolés des années 60 où en Suède les représentants de l'industrie, du commerce et des syndicats siégeaient au Comité directeur de la Commission Nationale de l'éducation et au Conseil de l'enseignement supérieur pour l'élaboration des programmes (O.C.D.E., 1966). Cette présence est consécutive à la redéfinition des rapports entre l'enseignement et la production par le mouvement des capitaux, des marchés et des structures de production (Crespo, 2003) qui exige un contexte d'application de la production du savoir, une collaboration plus étroite avec les utilisateurs du savoir, la recherche transdisciplinaire dont la qualité dépend de son utilité sociale (Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman et Trow, 1994). Cette situation a pour effet de modifier les rapports entre l'université, l'entreprise et l'État, modification théorisée sous la forme d'une triple hélice (Leydesdorff et Etzkowitz, 2001). Il s'agit d'une permutation de rôle entre les trois institutions faisant remplir à chacune des fonctions multiples en les impliquant dans de nouvelles organisations hybrides réunies en réseaux (Crespo, 2003). Mais ces fonctionnalités nouvelles révèlent la centralité de l'entreprise qui inaugure par la révolution entrepreneuriale la deuxième révolution académique (Etzkowitz, 2001).

Mais le capital exige et obtient plus : le contrôle des processus de formation. C'est ce qu'a observé Lucie Tanguy des exigences du patronat français en 1978. Elle note qu'en France « le capital en tant que force sociale entend désormais intervenir directement dans le champ de la formation et non plus figurer dans les instances consultatives ou agir en intermédiaire ». Elle l'a observé aussi à propos de la R.F.A. où depuis le début du siècle, c'est le capital qui détient le pouvoir, c'est l'entreprise qui occupe la première place dans le champ de la formation professionnelle des ouvriers, employés et jusqu'à ces dernières années la formation des techniciens et ingénieurs (Tanguy, 1980, 55-56).

À l'originelle triade d'institutions idéologiques de socialisation Église-École-Famille a succédé pour une période relativement brève le couple École-Famille. Mais aujourd'hui, la nouvelle triade est bel et bien École-Entreprise-Famille dominée par le couple École-Entreprise. Si cette modification de la hiérarchie des institutions idéologiques de socialisation est le résultat d'un processus, alors l'Entreprise était déjà présente dans le couple École-Famille (-Entreprise), mais d'une présence discrète, idéologiquement dissimulée par le rapport de force sociale. La modification de ce rapport de force, comme œuvre des forces socio-économiques, a eu

pour effet de rendre visible la présence de l'Entreprise dans le processus. On découvre alors que l'entreprise n'est pas seulement une institution de production de biens et de services. En tant que lieu d'exploitation, elle est à la fois un lieu de production et de consommation idéologique, quasiment comme l'école. C'est pourquoi, elle remplit parfaitement le rôle d'institution idéologique de l'État libéral.

Enfin on assiste à une transmutation ontologique du savoir. Les nécessités exogènes et les logiques libérales ont progressivement conduit à la transsubstantiation du savoir qui devient un simple produit marchand à côté d'autres produits sur le marché. On a qualifié cette transsubstantiation de « marchandisation » (Didricksson, 2005), de « Mac Donaldisation » (Danvers, 2005), de « commercialisation » (Tinôco, 2005) parce qu'elle inaugure l'ère de ce que certains n'ont pas hésité à appeler « capitalisme académique » (Aupetit, 2005).

Si des faits pertinents fondés sur les rapports sociaux confirment l'existence de ce capitalisme en légitimant l'usage scientifique du concept, il serait le résultat d'une redéfinition libérale par les institutions et les États libéraux des produits commercialisables. S'appuyant sur le fait que les États recourent à des fournisseurs privés dans l'éducation, l'Organisation Mondiale du Commerce (O.M.C.) bat compagne, depuis 1998, pour l'institutionnalisation de la marchandisation de l'enseignement supérieur et exige des États la reconnaissance de ce dernier comme un service commercial réglementé par ses accords. Une année plus tard, son Secrétariat élève l'éducation au rang de service règlementé par l'Accord Général sur le Commerce des Services (A.G.C.S.). La réunion de Washington en 2002 entre l'O.M.C., l'O.C.D.E., le Club de Paris, la Banque mondiale, le Service du commerce et du Département d'État du gouvernement des États-Unis a été un moment très important dans la campagne de pression sur les États (Dias, 2005 ; Sy, 2008). Aujourd'hui le terme éducation tertiaire est souvent mis à la place de l'université. C'est symptomatique d'une redéfinition de son status.

6. La structure du modèle à son stade dominant

Le schéma d'évolution du modèle a révélé deux phases d'expansion et deux phases d'harmonisation. Et cette révélation dévoile simultanément un centre relativement unifié de décision des réformes et innovations scolaires doté d'un pouvoir d'imposition contraignant et une périphérie qui s'élargit à chaque phase d'expansion. Il se pourrait que ce schéma soit aussi le mode d'évolution du modèle.

Les faits exposés révèlent que le modèle est constitué de l'articulation de trois processus binaires: un processus d'expansion, un processus de configuration de l'enseignement et un processus de reclassement des institutions idéologique de socialisation.

Le processus d'expansion est constitué d'une expansion interne et d'une expansion externe. C'est par la première qu'un pays donné réalise l'universalisation de l'enseignement. Sa direction vectorielle va des classes aisées aux classes populaires en passant par les classes moyennes. La diffusion externe vise l'universalité du modèle. Sa direction vectorielle va des pays coloniaux aux pays colonisés et d'autres pays à statut divers. Les mutations géopolitiques vont convertir ces pays en pays développés, pays émergents et pays en développement. Les deux types d'expansion sont constitués chacun d'un centre (respectivement classes aisées, pays développés) et d'une périphérie (respectivement classes populaires, pays sous développés). Le processus d'universalisation de l'enseignement a été plus lent que le processus d'universalité du modèle. Cela est dû à l'inégale capacité des pays à satisfaire la demande d'enseignement (niveau de développement inégal) et la capacité d'imposition du modèle par le camp libéral constitué des pays développés, des institutions financières et des organisations économiques, commerciales internationales et occidentales.

Le processus de configuration de l'enseignement comprend dans sa phase initiale un enseignement public et un enseignement confessionnel très important. Ni l'un ni l'autre n'était tout à fait gratuit malgré le terme public et les œuvres de charité. Dans sa phase actuelle, il comprend un enseignement public gratuit et obligatoire et un enseignement privé. Dans ces deux phases du processus, ce sont les classes aisées qui en sont les principales bénéficiaires, inégalement selon la spécificité du status et des aspirations de chacune. La leçon à tirer de ce processus est que la classe au pouvoir n'est pas nécessairement celle qui profite le plus de l'enseignement. Il se peut même que son mode de production et ses valeurs en soient un obstacle (noblesse, hobereaux). Une classe ne profite mieux que les autres de l'enseignement que lorsque d'une part elle a un rapport avantageux au pouvoir par exercice ou par alliance et/ou d'autre part lorsque ses moyens de production et les rapports qui se nouent autour de la production déterminent l'évolution économique et sociale. C'est le cas de la bourgeoisie. Le seul rapport au pouvoir peut produire pour la bourgeoisie politico-bureaucratique une situation hybride surtout dans les pays en développement : les barons et ceux qui n'ont pas encore réussi à consolider leur position économique et à constituer un capital de relations rentables profitent inégalement de l'enseignement (Sy, 2008). Le noyau permanent du processus de configuration de l'enseignement est donc les formes de privatisation ou de sélection de l'enseignement et les classes aisées sur lesquels se fonde l'élitisme.

Le processus de reclassement des institutions idéologiques de socialisation est caractérisé par une série de reconfigurations qui opèrent par élimination, permutation et émergence. La première configuration se présente ainsi : Église- École- Famille. Elle se fonde sur un pragmatisme réaliste au service d'un conservatisme social non dissimulé. La reconfiguration de cette étape du processus élimine l'Église dont la place est prise par l'École et fait apparaître en pointillés l'Entreprise : École-

Famille (- Entreprise). Dans cette étape, le couple École- Famille remplace le couple jusque-là dominant Église- École et l'École est promue institution idéologique de socialisation dominante. C'est l'ère des illusions pédagogiques : on a pensé que les échecs différentiels, c'est-à-dire les inégalités scolaires, pouvaient être résolus par la seule efficacité pédagogique. L'actuelle configuration, fondée sur une conception utilitariste et économiste de l'enseignement, comprend École- Entreprise- Famille. Les actes majeurs de cette reconfiguration sont la permutation et la confirmation d'une émergence. Il est très difficile d'isoler ici un noyau permanent. Les permutations historiques font émerger à chaque fois un noyau instable qui se restructure autour de l'École : Eglise-Ecole ; Ecole-Famille ; Ecole-Entreprise.

Les trois processus constitutifs du modèle sont dans une interaction dynamique et par conséquent se conditionnent mutuellement. Le développement général de l'enseignement est à la fois un effet et une modalité de l'expansion. C'est pourquoi, en tant que solution à la satisfaction de la demande d'enseignement, il participe à l'expansion. D'autre part l'expansion de l'enseignement a pour effet l'accroissement des classes moyennes qui, parce que plus exigeantes par leurs comportements de distinction, s'orientent vers l'enseignement privé. Elle a aussi mis à l'ordre du jour des demandes très pressantes des classes populaires qui ont contribué à l'essor de l'enseignement public. Cette interaction dynamique détermine des logiques spécifiquement nouvelles de circulation d'étudiants et de savoirs, c'est-à-dire d'appropriation et de privation des savoirs (Tanguy, 1980)

Chaque configuration du processus de reclassement des institutions idéologiques de socialisation reflète l'état des rapports de force dans le champ politique. C'est ce rapport qui définit les conditionnalités spécifiques d'universalisation et reconfigure spécifiquement l'enseignement selon une conception idéologique au service d'un ordre social et économique.

Ces interactions et ces conditionnements mutuels ne sont pas des propriétés de structures. Ils sont des effets de comportements d'acteurs spécifiés par leur position sociale, leurs demandes d'enseignement et leur capacité à imposer la satisfaction de celles-ci. À la base de ces interactions et de ces conditionnements mutuels il y a les stratégies familiales des classes aisées et celles moyennes d'une part, les demandes d'enseignement des classes populaires qui peuvent prendre des formes diverses. Les classes aisées déploient des stratégies de quasi monopole des positions économiquement rentables par un quasi monopole des établissements scolaires prestigieux et sursélectifs. L'émergence progressive de « nouveaux pauvres » (Veleda, 2004) par « la déstabilisation des classes moyennes » reconfigure celles-ci en fractions supérieure et inférieure, redéfinit en permanence des « relations de plus en plus difficiles avec l'école » et « participe à l'aggravation des tensions

et des concurrences autour de l'école, et à l'extension des stratégies de surajustement et de surinvestissement » (Chauvel, 2004, 102). Les crises jouent un rôle contradictoire relativement aux classes moyennes et aux établissements scolaires : elles déclassent les fractions supérieure et inférieure qui, par effet de réévaluation de leur prétention, migrent vers les établissements scolaires aux exigences financières conformes à leurs possibilités d'investissement. Les établissements qui accueillent la fraction supérieure se trouvent ainsi reclassés. Les classes populaires ont tendance à s'accommoder plus ou moins, sous les effets cumulés de leur niveau d'instruction et de leurs moyens, de l'offre d'enseignement. Ce sont leurs enfants, élèves et étudiants, qui organisent la revendication dans l'école pour de meilleures conditions d'études et pour une démocratisation effective. C'est l'agrégation tendancielle de ces stratégies et de ces demandes qui permet de définir des stratégies et des comportements différentiels caractéristiques des classes sociales.

Conclusion

L'analyse a établi trois moments dans l'évolution du modèle libéral d'enseignement : la période cléricale avec l'Église comme pouvoir scolaire essentiel, la période laïque comme transition plus ou moins brève vers l'étape entrepreneuriale qui redéfinit le pédagogique et l'académique pour satisfaire les besoins de l'entreprise. Dans chacune de ces périodes, le développement des établissements privés a joué spécifiquement un rôle très important dans l'expansion de l'enseignement et la bourgeoisie a profité de l'enseignement plus que toute autre classe. Ces deux faits sont les éléments constants du modèle qui a évolué selon la logique libérale.

Dans tous le processus de développement du modèle, la configuration de l'enseignement est déterminée par les compromis entre la commande sociale de reproduction et la commande économique de production. Ces compromis sont négociés hors de l'École mais celle-ci est tenue de les réaliser par sa fonction essentielle qui consiste à satisfaire les demandes externes (Bourdieu et Passeron, 1970).

Le modèle libéral d'enseignement est aujourd'hui dominant sinon unique par l'universalisation de l'enseignement et par l'universalité de son application. Dans l'étape entrepreneuriale actuelle, l'École prend l'entreprise pour modèle managérial. Et par sa fonction de formation de la force de travail, elle est assujettie aux exigences changeantes de l'entreprise et donc à s'adapter à l'environnement économique.

Devenus de véritables entreprises, les établissements privés obligent ceux du public à adopter des comportements concurrentiels et à fonctionner à la rentabilité. Cette situation, en cumulant son effet à l'effet des exigences des institutions financières et commerciales de marchandisation du savoir, a contribué à convertir l'espace éducatif en un espace marchand, c'est-à-

dire fondé sur une rationalité économiste et libérale qui met sérieusement l'enseignement public en danger.

Références bibliographiques

Althusser, L., (1995). *Sur la reproduction*. Paris : Presses Universitaires de France.

Aupetit, S. D., (2005). « Enseignement supérieur et bien public en Amérique latine : entre discussion académique et prise de position politique ». In : *L'éducation : bien public et/ou marchandise*. Paris : L'Harmattan, p. 51-68.

Archives Nationales du Sénégal, 2G43-132

Archives Nationales du Sénégal, 2G52-85

Archives Nationales du Sénégal, 2G53-75

Banque mondiale, (2003). « L'évolution des rapports entre les établissements d'enseignement supérieur, le marché et l'Etat ». In *Construire les sociétés du savoir : nouveaux défis pour l'enseignement supérieur*. Québec : Les presses de l'université Laval, p. 115-159.

Banque mondiale, (2003). « L'appui de la Banque mondiale à l'enseignement supérieur ». In *Construire les sociétés du savoir : nouveaux défis pour l'enseignement supérieur*. Québec : Les presses de l'université Laval.

Bastid, M., (1971). *Aspects de la réforme de l'enseignement en Chine au début du XVe siècle (D'après les écrits de Zhang Jian)*. Paris-La Haye : Mouton&Co.

Baudelot, Ch. et Establet, R., (1980). *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspero.

Berelowitch, W., (1990). *La soviétisation de l'école russe (1917-1931)*. Lausanne : Edition l'Age d'Homme.

Biancheri, A., (1972). « Philosophie et évolution du système français ». In : Maurice Debesse et Gaston Mialaret. *Traité des sciences pédagogiques*. T3. Paris : Presses Universitaires de France.

Blaug, M., (1973). *L'hypertrophie de l'enseignement supérieur dans les pays en voie de développement et ses remèdes*, Conférences de Rehovot, Israël 5-11 septembre.

Bourdieu, P. et Passeron, J.-C., (1970). *La reproduction*. Paris : Edition de minuit.

Bouche, D., (1975). *L'enseignement dans les territoires français d'Afrique occidentale de 1817 à 1920 : mission civilisatrice ou formation d'une élite ?* Tome 1. Thèse de Doctorat. Lille : Université de Lille III.

Bowles, F., (1964). *Accès à l'enseignement supérieur*. 2 vol. Paris : UNESCO/AIU, 1964

Careil, Y., (1998). *De l'école publique à l'école libérale*. Paris : Presses Universitaires de France.

Chauvel, L., (2004). « L'école et la déstabilisation des classes moyennes ». In : *Education et sociétés*, n° 14 (2). pp. 101-118.

Compère, M.-M., (2006). « L'école des élites entre le XVIe et le XIXe siècle ». In : Vincent Troger (Coord.). *Une histoire de l'éducation et de la*

- formation*. Collection les dossiers de l'éducation. Editions Sciences Humaines. Paris : Presses Universitaires de France, p. 33-37.
- Crespo, M., (2003). « Une révolution universitaire ? L'échange des rôles de la triade « université-entreprise-Etat ». In : *Revue des Sciences de l'Éducation*. Vol XXIX, n° 2. pp. 375-396.
- Danvers, F., (2005). « Vers la « Mac Donaldisation » de l'éducation ». In : *L'éducation : bien public et/ou marchandise*. Paris: L'Harmattan, 25-38.
- Deng, P., (1997). *Private Education in Modern China*. London-Connecticut : Westport.
- Dias, M. A. R., (2005). « Perspectives pour l'enseignement supérieur en tant que bien public après dix ans de débats et de divergences ». In : *L'éducation : bien public et/ou marchandise*. Paris : L'Harmattan, 99-127.
- Didricksson, A., (2005). « La marchandisation de l'enseignement supérieur et sa réplique en Amérique latine ». In : *L'éducation : bien public et/ou marchandise*. Paris : L'Harmattan, 79-97.
- Dufour, A. et Dumont, M., (2004). *Brève histoires des institutrices au Québec de la Nouvelle-France à nos jours*. Québec : Les éditions du Boréal.
- Eicher, J.-C., (1984). World Bank Staff working papers. The World Bank, Washington, D. C., USA. In Educational costing and financing Development countries. Focus on Sub-Sahara Africa. N° 655.
- Etzkowitz, H., (2001). The second academic revolution and the rise of entrepreneurial state. *I.E.E.E. Technology and Society*, 22 (2), 18-29
- Eveno, A., (1992). *Cent ans de guerre scolaire en terre française, en terre morbihannaise*. Paris : Jean Grassi éditeur.
- Gernet, J., (2003). « L'éducation des premières années (du XI^e au XVII^e siècle) ». In : Christine Nguyen Tri et Catherine Despeux (Ed.). *L'éducation et l'instruction en Chine. Une éducation élémentaire*. Paris : Editions Peeters, 7-60.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S. et Trow, M., (1994). *The new production of knowledge : the dynamics of Science and research in contemporary societies*. Londres: Sage Publications
- Godbout, A., (1972). *L'origine des écoles Françaises dans l'Ontario*. Ottawa : Les éditions de l'Université d'Ottawa.
- Gontard, M., (1955). *L'enseignement primaire en France. De la Révolution à la Loi Guizot (1789-1833)*. 3^e série. Fascicule 33. Paris : Société d'édition « Les Belles Lettres ».
- Gosperrin, B., (1984). *Les petites écoles sous l'Ancien Régime*. Rennes : Ouest France.
- Harbison, F. H., Maruhnic, J. et Resnick, J. R., (1970). *Quantitative analysis of modernization and development*.
<http://web.worldbank.org/> ; <http://fr.wikipedia.org/> (consultés le 2/9/06)
- Hohl, J., (1985). « Idéologie et idéocratie dans l'éducation socioculturelle ». In : Gilles BIBEAU et collab. : *La qualité en éducation : enjeux et perspectives*. Actes de colloque, Montréal, Université de Montréal.
- Isambert-Jamati, V., (1970). *Crises de la société, crises de l'enseignement*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Le Gall, A., (1973). « Différenciation et démocratisation au second degré et dans l'enseignement supérieur ». In : *Problèmes actuels de la démocratisation des enseignements secondaire et supérieur*. Paris : UNESCO.
- Lelaidier, V., (1992). *L'enseignement en Angleterre*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Lelaidier, V., (1998). *L'éducation au Royaume-Uni*. Paris : Ellipses/Edition Marketing S.A.
- Leydesdorff, L. et Etzkowitz, H., (2001). The transformation of university-industry-government relations. *Electronic Journal of Sociology*, téléaccessible à l'adresse www.sociology.org/content/vol005.004/th.html
- Marx, K., (1982). *Le capital*, T1. Moscou : Editions du Progrès.
- Mantagutelli, M., (2000). *Histoire de l'enseignement aux Etats-Unis*. Paris : Belin.
- Moumouni, A., (1964). *L'éducation en Afrique*. Paris : Maspero.
- Niane, B., (2008). « Entre public et privé : la recomposition de l'enseignement supérieur au Sénégal. Notes préliminaires ». In : Actes de la Rencontre internationale à la FASTEF sur les *Nouvelles offres, nouvelles demandes de formation dans les pays en développement à l'ère de la globalisation*. Dakar : FASTEF, UCAD, 5-7 décembre 2007, 57- 71.
- Niasse, B., (2008). L'enseignement supérieur à l'heure de la mondialisation : état des lieux, stratégies et qualité dans les établissements d'enseignement supérieur au Sénégal. Mémoire de Master. Dakar : FASTEF, UCAD.
- OCDE, (1966). *Réforme des programmes scolaires et développement de l'éducation*. Paris : Publications de l'OCDE. Décembre.
- OCDE, (1972). *Programmes d'enseignement à partir de 1980*. Paris : Centre pour la recherche et l'innovation.
- Périer, P., (2005). *Ecole et familles populaires*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Psacharopoulos, G., (1980). « Vers une atomisation du modèle éducatif ». In : *Perspectives*. Vol. X. No 4.
- Tanguy, L., (1980). « Appropriation et privation des savoirs dans et par l'école ». In : *Sociologie et Société*. Vol. XII. No 1, avril.
- Thébault, J., (1995). *Le système éducatif de l'Angleterre et du Pays de Galles*. Sèvres : Centre International d'Etudes Pédagogiques.
- Tedesco, J.C., (1989). « Le rôle de l'Etat dans l'éducation ». In : *Perspectives*. Vol. XIX. No 4. Paris : UNESCO.
- Tinôco, D. D. S., (2005). « La commercialisation de l'enseignement supérieur au Brésil ». In : *L'éducation : bien public et/ou marchandise*. Paris : L'Harmattan, 69-78.
- Triby, E., (2005). « La qualité en formation, un tropisme récurrent ? ». In : *L'éducation : bien public et/ou marchandise*. Paris : L'Harmattan, 15-24.
- Troger, V., (2006). « La renaissance scolaire au Moyen Age ». In : Vincent Troger (Coord.). *Une histoire de l'éducation et de la formation*. Collection les dossiers de l'éducation, Editions Sciences Humaines. Paris : Presses Universitaires de France, 13-22.

SY, H., (1999). Le rôle de la famille et de l'école dans la production des inégalités scolaires au Sénégal. Thèse de Doctorat d'Etat. Saint-Louis : Université Gaston Berger.

SY, H., (2008). « Logiques libérales de la Banque mondiale et demandes éducatives dans les pays sous développés ». In : Actes de la Rencontre internationale à la FASTEF sur les *Nouvelles offres, nouvelles demandes de formation dans les pays en développement à l'ère de la globalisation*. Dakar : FASTEF, UCAD, 5-7 décembre 2007, 11- 28.

Veleda, C., (2004). « Les classes moyennes et le système éducatif en Argentine : perceptions et attentes ». In : *Education et sociétés*. N° 14 (2), 85-100.

Venard, M., (2006). « L'école élémentaire du XVIe au XVIIIe siècle ». In : Vincent Troger (Coord.). *Une histoire de l'éducation et de la formation*. Collection les dossiers de l'éducation. Editions Sciences Humaines. Paris : Presses Universitaires de France, 23-32.

Vercoutter, A., (1997). *A l'école au Japon*, Paris : Presses Universitaires de France.

Vinokur, A., (1987). « La banque mondiale et les politiques d'ajustement » scolaire dans les pays en voie de développement ». In : *Revue Tiers-Monde*. Tome XXVIII. No 112, octobre-décembre.

Welle, A., (1981). L'enseignement public au Sénégal entre les deux guerres. Thèse de 3^e cycle. Dakar : UCAD.