

La marchandisation de l'éducation : le lieu d'un problème

Paul Mathias

DANS **ADMINISTRATION & ÉDUCATION** 2023/4 N° 180, PAGES 43 À 48
ÉDITIONS **ASSOCIATION FRANÇAISE DES ACTEURS DE L'ÉDUCATION**

ISSN 0222-674X

DOI 10.3917/admed.180.0043

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-administration-et-education-2023-4-page-43?lang=fr>



CAIRN . INFO

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Association Française des Acteurs de l'Éducation.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur cairn.info/copyright.

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

La marchandisation de l'éducation : le lieu d'un problème

Paul MATHIAS

Le propos de cette note n'est pas de pointer le danger que constituerait l'assimilation de l'éducation à un bien marchand : l'éducation est incontestablement un bien marchand attesté par l'organisation même de l'école, à la fois publique et privée ; il est donc vain de s'en émouvoir. En revanche, il importe de comprendre ce que signifie de l'y réduire et de se rendre compte qu'il en résulte un conflit d'idéaux où s'opposent, structurellement, d'un côté, un pragmatisme de la formation professionnelle porté par un souci d'efficience, et, de l'autre, un idéalisme de l'édification personnelle et citoyenne, réputé faire écho aux valeurs fondatrices de la société civile. On observe ainsi quelque chose comme une angoisse institutionnelle tenaillant le système français d'enseignement, qui affecte profondément la conduite de politiques publiques et qui les fragilise en les rendant tributaires de techniques communicationnelles fondues dans un présent déraciné.

L'éducation est irréfutablement un bien marchand.

Objet de commerce, « l'école privée » relève naturellement d'un circuit de la marchandise et de sa promotion. On s'y éduque en investissant en soi-même autant que dans les opportunités offertes par le type d'éducation dont on se porte, à la lettre, acquéreur, avec l'idée qu'une formation possède à la fois valeur d'usage et valeur d'échange, qu'elle sera négociable et profitable dans un marché du travail précisément identifié. On projette ainsi précisément son avenir, on en trace le plan, on le construit ou imagine le construire avec les matériaux objectivement contractés de son propre parcours formatif. « Éducation » est alors moins un concept éthique que le nom d'un bien tangible, à la fois processus

et produit, marquant une professionnalité qui s'épanouira dans une vie elle-même productrice de biens et de services.

Questionner la *marchandisation* de l'éducation serait donc faire fausse route, si la chose est de longue date marchandise¹. À moins qu'on ne questionne le fait de réduire l'éducation à un système de parcours formatifs ajustés à la logique économique et sociale dominante. Le questionnement devient alors soupçon : si l'éducation « est » marchandise, s'ensuit-il que telle soit son essence ? L'éducation est certes un bien, mais tout bien n'est pas marchand, un investissement disponible et transférable. Car « éducation » désigne aussi un « bien en soi », non pas la fabrique d'opérateurs socioéconomiques, mais l'environnement intellectuel et culturel dans lequel s'épanouit quelque chose de nous qui n'est pas figé, orienté ou destiné à être employé, mais libre et ouvert comme une puissance d'être et de faire qui se projetterait dans un monde en gestation de ses possibles.

Là où un investissement apporte et rapporte, le postulat d'une liberté conquise dans l'intrigue incertaine de la construction de soi exprime une forme de béance, une attente susceptible d'être autant satisfaite que déçue. Rien d'abstrait, pourtant, car elle réitère au jour le jour et concrètement des espoirs personnels qui façonnent continûment ce qu'on essaie d'être. En somme, s'il y a un *problème* de « la marchandisation de l'éducation », c'est parce que, malgré qu'on en ait, l'idéal de l'éducation comme conquête de soi et puissance indéfinie d'exister percute frontalement l'assurance aveugle d'apprendre dans le seul but d'entrer dans le jeu économique et social.

Pour autant, toute éducation est bien productrice. Pour reprendre une distinction dont Aristote a fait un outil à maints usages, il y a *poièsis*, une production qui a vocation à servir – apprendre les mathématiques *pour* devenir professeur, ingénieur ou comptable – et il y a *praxis*, qui ne vise qu'à se déployer elle-même – apprendre les mathématiques et par elles accroître sa puissance de comprendre, donc les apprendre *pour rien*. Il ne convient donc pas d'opposer une conception « productiviste » de l'éducation à une conception « nonproductiviste », mais de situer la réalité de la production, soit dans le contexte d'une productivité marchande, soit dans celui d'une productivité immanente, qu'on pourrait aussi bien qualifier de « gratuite ». Soit on s'éduque *en vue* d'un certain devenir professionnel ; soit on s'imagine dans un élargissement constant de sa puissance de concevoir, d'agir et d'être. L'antinomie est brutale,

1. Le *Protagoras* de Platon donne sans doute la forme inaugurale et peut-être indépassable de l'assimilation de l'éducation à une marchandise. En dressant le portrait du sophiste éponyme (notamment à partir de 313b), Socrate y interroge l'opportunité de lui acheter ses services en se fondant sur un double argument : est-on sûr, dans l'achat du produit « savoir », qu'il s'agit *effectivement* de savoir ? Et précisé-ment, le savoir est-il un produit comme un autre et constitue-t-il *essentiellement* un objet de transaction marchande ? La prospérité des sophistes constitue une certaine réponse conséquente à ces questions – ou du moins à la seconde.

autant qu'est fragile la position immanentiste qui en constitue l'un des deux termes. Car il y aurait, d'un côté, une conception « réaliste » de l'éducation – il faut (bien) vivre – et, de l'autre, une conception « idéaliste » – savoir pour savoir. L'une, donc, orientée vers le sérieux de la vie et de ses contraintes, l'autre, disons-la « thalésienne », absorbée dans ses racines contemplatives, exposée aux sarcasmes des servantes thraces : Thalès est bien de ceux qui tombent dans les puits !

Interpréter l'éducation libéralement et comme un bien marchand s'ajuste mieux au monde de la production et à ses exigences formatives. Mais aussi, le problème ne gît peut-être pas dans cette antinomie de mots, la *poiësis* d'un soi opérationnel, d'une part, la *praxis* d'un pur soi-projet, d'autre part. Il pourrait en revanche bien être déterminé par le contexte économique et social d'une agressivité accrue des opérateurs d'éducation, mobilisant pour en commercer des techniques productivistes et efficacéistes héritées d'un milieu qui n'est pas celui des savoirs et de leur transmission. « Éducation » n'est pas dans une disjonction exclusive de la « marchandise » ou de la « puissance d'être » ; mais le monde contemporain, lui, a rendu violents certains conflits d'idéaux, incompatibles certaines normes et priorités, et c'est lui qui provoque aujourd'hui le problème de l'horizon marchand sur lequel on projette le travail des institutions d'éducation.

Les programmes français d'enseignement sont criblés d'idéaux de toutes sortes, qui ne ressortissent pas toujours à des contenus d'enseignement, mais bien à des dispositions intellectuelles et morales : « *respecter autrui* », « *être responsable* », « *former [son] jugement critique* », « *réfléchir aux méthodes pour apprendre* », « *découvrir [...] d'autres cultures, d'autres manières de comprendre le monde* »². En résumé : non apprendre un certain ceci ou un certain cela, mais assumer pleinement la complexité du monde et la créativité qu'il engage. En quoi il s'agit bien d'éducation plus que d'instruction, laquelle n'en constitue, avec ses attendus spécifiques et ses contenus objectifs, qu'un moment subordonné, parfois même subalternisé. L'École française s'enorgueillit d'un certain idéalisme et c'est parce qu'elle se veut idéaliste qu'une vision marchande de l'éducation fait pour elle problème : son Aristote à la main et convaincue que le système éducatif vise à forger des citoyens et, en forgeant des citoyens, à édifier des hommes comme les charpentiers et les maçons édifient des cathédrales, l'École piétine dans l'antichambre des finances pour obtenir ses subsides et les plans de formation destinés à fabriquer le monde de demain. Avec peine et à son corps défendant ? Là, sans doute, est le lieu du problème.

On aurait tort de penser que ses idéaux servent au système éducatif français à se positionner et à lutter contre ce qui pourrait être perçu comme une brutalité technocratique du monde contemporain. Idéologiquement, les tensions qui le

2. Toutes ces expressions sont extraites des programmes scolaires en vigueur en 2023, cycles 2 à 4 et lycée.

traversent, marquées dans la haute fonction publique par une ligne de partage assez sommaire entre ses « gestionnaires » et ses « pédagogues », témoignent moins d'une opposition frontale entre deux « visions du monde » qu'elles n'enjoignent à dialectiser, d'une part, des idéaux réputés inaliénables³ et, d'autre part, des contraintes opérationnelles perçues comme irréductibles – exigence conjugée à une extrême difficulté à y parvenir selon les normes rationnelles d'une éthique de la discussion plutôt que par voie de décisions unilatérales et d'injonctions réglementaires.

Or, quel peut être le mode rationnel de liaison entre une conception marchande de l'éducation, qui constitue irréductiblement notre ambiance de vie, et la conception idéaliste qui prévaut *malgré tout* au principe du *Code de l'éducation*, dans les attendus de l'immense majorité de nos programmes scolaires et enfin dans les intentions affichées de nos politiques éducatives? Que le monde éducatif doive répondre aux urgences du monde « réel » ne constitue pas même un devoir : c'est une nécessité et une évidence pratique difficilement questionnables. Comment cependant cette double contrainte est-elle le mieux *servie*? Par le chaos de l'affairement et par les urgences de l'économie présente, qui exigent de se former pour mieux se conformer? Peut-être, plutôt, par le maintien, « quoi qu'il en coûte », d'un horizon de formation à la fois éthique et cognitif relativement intemporel – « *relativement* intemporel » signifiant qu'on envisage les idéaux du présent et leur arbitraire idéologique propre sans prétendre à l'éternité de leurs exigences déontologiques. Or, dans une ambiance où prévaut la matrice d'affrontements économiques mondialisés, il est clair que notre système éducatif s'organise sous contrainte en privilégiant l'urgence de parcours de formation « efficaces » et en grimant ses projections institutionnelles avec une rhétorique de la compensation éthique dont la puissance de duperie est assez considérable. En ignorant ou en ne sachant pas intégrer le fait que, dans l'effort d'une persistante vision déontologique, le génie de savoir ne s'exprime pas *in abstracto*, mais vise à générer l'ambiance dans laquelle la fabrique économique et sociale peut être constamment alimentée.

L'éducation sert *naturellement* l'économie et c'est même pourquoi elle n'est pas un bien marchand, mais la condition même de la marchandise. Le monde de la marchandise est si densément complexe que l'enjeu n'est pas de savoir s'il s'oppose à celui de l'éducation – de la connaissance et de la civilité – mais s'il lui est avantageux de l'absorber et d'y faire prévaloir ses propres automatismes communicationnels ou, comme on dit parfois, ses *mêmes*⁴.

3. Voir le *Code de l'éducation* et, notamment, les impératifs qu'il énonce autour de « l'épanouissement de l'enfant », ses « responsabilités d'homme ou de femme », « le respect de [sa] personnalité », etc. (URL : https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section_lc/LEGITEXT000006071191/LEGISCTA000006120383/#LEGISCTA000006120383).

4. Sur ce mot, voir : <https://fr.wikipedia.org/wiki/M%C3%A8me>.

Le lieu du problème ne se situe donc pas dans l'antinomie d'une conception marchande et d'une vision éthique de l'éducation; il résulte de l'abondance incontrôlée des discours que, dans leur frénésie communicationnelle, produisent par effet de leur « réflexivité » apparente certaines politiques publiques d'éducation. On les imagine s'enrichir de leur patience et asseyant leur efficacité sur une certaine persistance de leurs règles et une culture de l'enracinement de leurs programmes, de leurs pratiques, de leur horizon de sens. Or cet « horizon de sens » forme un point de bascule où, dans l'emphase d'idéaux à la fois prosaïques et surélevés, s'expriment de façon de plus en plus flagrante la confusion et la volatilité la plus extrême d'éléments de langage qui ne servent qu'à la justification communicationnelle d'un monde éducatif par ailleurs en souffrance, en raison notamment de l'amplitude économique et sociale qu'il a prise avec sa propre massification. Éléments de langage ressortissant par ailleurs à l'internationalisation d'une pensée si fluidifiée qu'elle se révèle insaisissable. Il y a peu, un haut responsable affirmait que « *la compétence primaire d'un dirigeant universitaire, c'est de comprendre comment les institutions fonctionnent* »⁵ – imagine-t-on le président d'une compagnie aérienne avancer que la compétence primaire d'un pilote, c'est de comprendre comment fonctionnent le palonnier et la manette des gaz ?

Des politiques, *a fortiori* éducatives, ne peuvent pas ne pas se refléter dans des discours d'explicitation et même dans une pédagogie du ressassement. Or, ceux-ci forment désormais le voile sémantique d'une « sloganisation » *assumée* du discours éducatif, de plus en plus fermement adossé à des formules toutes faites, propres à séduire le sentiment plutôt qu'à convaincre l'intelligence. Ne parlait-on pas de « refondation » quand il s'agissait de tester d'autres processus de gestion et d'évaluation du corps enseignant⁶; ou de « confiance » quand on cherchait à contractualiser les services et à tendre les courroies de transmission de l'autorité tutélaire ? En juillet 2023, une personnalité décrivait les tâches essentielles de la haute fonction publique éducative comme des tâches entrepreneuriales et managériales, avec pour horizon de « *stimuler l'attractivité* » des métiers d'enseignement sous couvert du redéploiement d'une « *marque employeur* », trahissant par là le fait que le ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse était indistinct de n'importe quelle petite, moyenne ou grande entreprise ! En parallèle, les concours de recrutement des professeurs associent à présent une part significative de l'évaluation des postulants à leur « *motivation* » et à leur capacité à « *se projeter dans le métier de professeur* »⁷. Grâce à quoi, assurément, on parviendra à mieux « *outiller les collèges* », afin de

5. Think Education & Recherche, janvier 2023.

6. Le sémantème vient d'être repris par un ancien ministre de l'Intérieur pour évoquer la nécessité d'une évolution du régime juridique applicable aux forces de l'ordre.

7. Voir : <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/epreuve-orale-d-admission-entretien-avec-le-jury-des-concours-de-recrutement-d-enseignants-et-de>.

construire, pour reprendre un autre flaubertisme, « *une école de la performance, [une] école de la vie* » !

Ainsi, sans ciller, l'institution importe des mêmes et des pratiques germés dans le monde de l'entreprise où « se vendre » et avoir le statut de marchandise est naturellement la norme, puisqu'aussi bien, c'est de force de travail qu'il s'y agit et de l'aliéner par contrat à un employeur qui fixe ses règles d'emploi.

Le problème de « la marchandisation de l'école », c'est que la sémantique de l'École devient de plus en plus aveuglement communicationnelle et marketing. Non que l'École soit expulsée de son lieu éthique, mais nous nous le rendons progressivement étranger tandis que la façade « sloganisée » de la parole publique recouvre, sature ou assourdit la parole discrète, persistante, éteinte aussi de toutes celles et de tous ceux qui, comme autant de vaillants soutiers, travaillent à l'éducation des générations montantes : les « acteurs de l'éducation », comme on dit, les professeurs et les équipes administratives qui les secondent dans leurs tâches d'éducation.

Le risque d'une privatisation opérationnelle de l'École est un risque de substitution. L'enjeu est plutôt dans le régime de discours qu'on lui applique et dans ses *effets pratiques* : une incapacité institutionnelle à articuler clairement la contrainte économique et sociale, d'une part, et l'horizon de sens, déontologique, d'une authentique éducation, d'autre part. L'injonction déontologique persiste indubitablement ; mais elle devient de plus en plus délibérément une abstraction assumée, « sloganisée », subalternisée à des finalités organisationnelles et managériales immédiates : procédures, modes d'évaluation, une organisation de l'espace éducatif l'imposant comme un système de production d'opérateurs socioéconomiques efficaces.

Peut-être les métiers de l'éducation sont-ils en train, non pas de disparaître, mais de *disparaître* : de jaunir comme de vieilles photographies, de s'écorner, de se laisser ronger par le temps – au moment même où rien ne paraît plus essentiel que leur « professionnalisation ». Ainsi couve l'angoisse : que les apprentissages ne servent à rien s'ils ne sont fixés par des utilités immédiates, que les savoirs efficaces manquent de moyens tandis que les savoirs les plus vains se gavent de subsides perdus, que les cultures classiques perpétuent la superbe des classes dominantes et que les formations employables manquent de candidats à l'embauche – bref : *La Princesse de Clèves* n'a pas fini de nous crever les tympans !

Paul MATHIAS

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse
Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche
Groupe de philosophie